DR. J. PIĄTEK

JAK UCZYĆ JĘZYKA NIEMIECKIEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ

K S I Ą Ż N I C A - A T L A S
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAF. I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚRED. I W., SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1 9 2 8

DR. J. PIĄTEK

JAK UCZYĆ JĘZYKA NIEMIECKIEGO W SZKOLE POWSZECHNEJ

K S I Ą Ż N I C A - A T L A S
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAF. I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚRED. I W., SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1 9 2 8

Tegoż autora:

Friedrich Nietzsches Empedokles-Fragmente. 1910.

Josef Frhr. v. Eichendorff. Aus dem Leben eines Taugenichts. Für die polnische Schuljugend erläutert und mit einem Wörterbuch versehen von... Lwów 1912.

Kornela Cyd objaśnił... Bibljoteka Klasyków Westa. Brody.

Zasady przyzwoitego zachowania się uczniów szkół średnich. Lwów 1912. Wydanie II. 1913.

Wydania autorów francuskich dla szkół niemieckich a wydania autorów niemieckich dla szkół polskich. Muzeum 1911. T. I, z. 4.

Wychowawcze znaczenie nauki języków obcych. Trzecie sprawozdanie I-go gimnazjum męskiego Magistratu m. st. Warszawy za r. 1926/7.

Szkoła a wynalazki ostatniej doby. Szkoła Powszechna. R. VIII, zeszyt 3 (1927).

2142

Skład i druk wykonano w Zakładach Graficznych S. A. Książnica-Atlas we Lwowie

Uwagi wstępne.

Jeżeli prawdą jest, że wielkość narodu zależy między innemi od sumy znajomości języków obcych — to najbliższa nasza przyszłość musi budzić niepokój. Starsza generacja zna jeszcze języki obce: niemiecki i rosyjski, a częściowo i francuski, młoda generacja zaczyna później naukę języka obcego i uczy się tylko jednego języka. Nie dochodzi więc do tej wprawy w władaniu językiem obcym i tej znajomości narodów obcych, którą posiada generacja starsza. A przecież ostatnia wojna wykazała potrzebę tych umiejętności: oficerowie i podoficerowie francuscy oddawali swej ojczyźnie duże usługi, władając dobrze językiem wroga[1]) — natomiast minister pruski już w lutym 1917, a więc w trzecim roku wojny, żali się w sejmie pruskim[2]) na ogromny brak znajomości obcych narodów u Niemców.

[1]) Stwierdził to minister Georges Leygues w r. 1923 podczas debat w parlamencie francuskim. P. R. Korn. *Die neueren Sprachen im Rahmen der französischen „Reforme de l'enseignement secondaire"*.

(Die neueren Sprachen 1926. H. 7. str. 499).

[2]) Dnia 26/II 1917 mówi o strasznej nieznajomości cudzoziemskiego myślenia w Niemczech *(die erschrekliche Unkenntnis ausländischen Denkens in Deutschland)* i o potrzebie stworzenia „narodowego wykształcenia zagranicznego" *(nationale Auslandsbildung)*.

Doświadczenia francuskie i niemieckie wskazują nam też, które języki są dla nas najważniejsze. Nie może tu wchodzić w rachubę wyłącznie wzgląd na ogólnokształcące wartości danego języka. Rozstrzygnąć musi wzgląd praktyczny: musimy uczyć się języka tego narodu, z którym przez długie wieki wciąż będziemy musieli się rozprawiać. Oby te rozprawy odbywały się tylko na drodze współzawodnictwa handlowego, przemysłowego, lub kulturalnego! Na język niemiecki, jako szczególnie nam potrzebny, wskazują już instrukcje Komisji Edukacyjnej[1]).

Zabierając się więc do uczenia języka niemieckiego, czyńmy to z głębokiem przeświadczeniem, że spełniamy ważny obowiązek narodowy. Od nas przejdzie to przeświadczenie i do naszych wychowanków — a obustronne zrozumienie potrzeby tej nauki, dziś niezawsze odczuwane, jest pierwszym warunkiem skuteczności pracy nauczyciela i ucznia.

Z tego wynika, że cel praktyczny w nauce języka niemieckiego winien przeważać nad celami ogólnego wykształcenia. Uczeń w szkole powszechnej musi się uczyć mówić po niemiecku w zakresie poznanego materjału, powinien się nauczyć używania słownika i gramatyki, aby, opuściwszy szkołę, mógł czytać książki niemieckie, odpowiednie dla jego umysłowości. Gdy znajdzie się w otoczeniu niemieckiem, szybko się

---

[1]) „Mając wzgląd na okoliczności, w których się kraj nasz znajduje, względem granic swoich, i związki tak polityczne, jak i handlowe, oczywista okazuje się potrzeba jak najpowszechniejszej wiadomości języka niemieckiego". — J. Lewicki. *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej,* — Kraków 1925, str. 291.

w niem zorjentuje, gdy poświęci się dalszym studjom — łatwo i z korzyścią będzie zgłębiał kulturę niemiecką.

Szkoła powszechna poświęca trzy lata na naukę języka niemieckiego: w oddziale V 4 godziny tygodniowo, w oddziale VI i VII po 3 godziny. Dwie pierwsze klasy tworzą stopień pierwszy nauki, który zaznajamia ucznia z podstawami języka. Naukę na tym stopniu będziemy traktowali jako jedną całość. Oddział VII przeznaczony jest na utrwalenie zasad języka i na lekturę, która łącznie z nauką historji i geografji powinna zaznajomić ucznia z kilku charakterystycznemi objawami życia niemieckiego.

Zadanie, sformułowane powyżej, jest niewątpliwie trudne. By je osiągnąć, trzeba czas dobrze wyzyskać i używać najlepszych metod nauczania. Co do metody nauczania języków nowożytnych w szkole dziś niema sporów. Powszechnie uznano za najlepszą metodę umiarkowanie bezpośrednią. Jest ona bezpośrednia, gdyż unika w nauczaniu pośrednictwa języka ojczystego i nie uczy zapomocą gramatyki, jest jednakże umiarkowana, bo nie odrzuca w zupełności pomocy języka ojczystego i, nie ucząc języka zapomocą gramatyki, używa jednak gramatyki do uporządkowania i utrwalenia wiadomości zdobytych drogą bezpośrednią.

Tę metodę przedstawimy w niniejszych wskazówkach.

Bezpośrednia metoda nauczania języków nowożytnych była zawsze nauką opartą o ideę szkoły twórczej [1]).

---

[1]) Philip Aronstein. *Methodik des neusprachlichen Unterriehts*. B. II. S. 8. „Der neusprachliche Unterricht ist in hohem Maße Arbeitsunterricht gewesen, seit er sich methodisch von dem altsprachlichen losgelöst hat".

Z chwilą jednak, gdy ta idea zdobyła sobie obywatelstwo w szkole, i nauka języków nowożytnych zaczerpnęła z niej nowych soków. „Praca w szkole twórczej opiera się na dwóch zasadach“ — powiada Rowid[1]) — „po pierwsze na uwzględnieniu aktywności dziecka w pracy fizycznej i duchowej, powtóre na uwzględnieniu zainteresowania w poszczególnych okresach jego życia“. Te zasady łącznie z „ideą kooperacji, solidarności i samorządu“ [2]) uwzględniać będziemy w każdym poszczególnym momencie nauczania.

Szersze uwzględnienie w nauce zasad szkoły twórczej musi zmienić stosunek nauczyciela do ucznia. Rolę nauczyciela w szkole twórczej charakteryzują słowa Müncha[3]): „Nic nie mówić, o nic nie pytać i niczego nie poprawiać, co może powiedzieć, o co może zapytać, lub co może poprawić uczeń“. — Pytania uczniów skierowane do uczniów, a w razie gdyby żaden z nich nie mógł dać odpowiedzi, do nauczyciela, rozmowy uczniów między sobą, poprawianie błędów, zrobionych przez współuczniów, dociekanie znaczenia wyrazów, którego domyślać się można drogą analogji lub treści całego zdania — oto część pracy, którą przejmują uczniowie od nauczyciela. Klasa przestaje być „blokiem słuchającym“ — do którego przemawia niemal wyłącznie nauczyciel — lecz tworzy wspólnotę pracy, pewnego rodzaju zorganizowaną społeczność, żywy, ruchliwy organizm.

Zjawia się tu dalszy charakterystyczny rys szkoły

---

1) Rowid. *Szkoła twórcza,* str. 201.

2) Rowid, str. 105.

3) Dr. R. Münch. *Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen.* 1927, str. 28.

twórczej — samorząd. Klasa jako organizm ma nietylko swój zarząd, lecz dzieli się na kilka grup po kilku uczniów (od 2 do 9), na których czele stoją znowu kierownicy grup. Tak rozczłonkowany organizm potrafi przeprowadzić pracę, przejętą od nauczyciela.

Nie jest to jednak ułatwienie pracy nauczycielskiej. Tam, gdzie zasady szkoły twórczej przeprowadzono także w nauczaniu innych przedmiotów i gdzie organizacja klasy w grupy samorządne uczniów, pomagających sobie i solidarnie występujących, przeprowadzona została we wszystkich przedmiotach, tam praca jest łatwiejsza. Lecz i tam jest ona trudniejsza niż w dawnej szkole, gdzie karność zewnętrzna, rygor i „powaga“ nauczyciela chroniły go od niespodzianek. Tylko dobry nauczyciel — dobry pedagog może podjąć się takiej pracy. W każdym razie należy ją wprowadzać powoli, niech wyrasta z potrzeb klasy, niech uczniowie rozumieją jej pożytek i celowość. W żadnym razie nie może być z góry narzuconym szablonem. Z drugiej zaś strony nauczyciel nie powinien się zrażać pierwszem niepowodzeniem, zwłaszcza, gdzie zasady szkoły twórczej są dla uczniów i nauczycieli zupełną nowością.

Nie o karność jednak tu chodzi, lecz o budzenie i rozwój duszy ucznia. Nauczyciel musi być organizatorem pracy i przewodnikiem jej — mimo „samorządu“ uczniów. Problemy te jednak, dotyczące szkoły twórczej wogóle, nie należą do specjalnej dydaktyki języka niemieckiego i muszą tu być pominięte [1]).

---

[1]) O szkole twórczej informują:

Rowid. *Szkoła twórcza.* Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „Szkoły pracy“. Kraków, 1926.

Jedna sprawa jednak dotyczy wyłącznie nauczyciela języka nowożytnego, mianowicie stopień opanowania przezeń języka, którego uczy. Ogólnie stawia się żądanie, aby nauczyciel języka niemieckiego dokładnie władał językiem niemieckim. Tak jednak nie jest i z faktem tym trzeba się liczyć, gdyż często w braku fachowych nauczycieli języka niemieckiego i niefachowi stale lub czasowo muszą uczyć tego przedmiotu. Nie jest to zresztą zjawisko, któreby występowało wyłącznie w szkołach polskich. Niemieckie dydaktyki, stawiając wysokie wymagania kandydatom na nauczycieli języków obcych (wysokie wymagania przy egzaminie nauczycielskim, częste i dłuższe wyjazdy zagranicę), uwzględniają jednak nauczycieli, językowo słabiej przygotowanych[1]. Zwykle nauczyciele tacy zarzucają metodę bezpośrednią i ograniczają się do czytania ustępów w książce zawartych, do tłumaczenia ich na język ojczysty i do nauczania reguł gramatycznych, w książce podanych. Taki defetyzm jest zgoła nieuzasadniony. Każdy nauczyciel może przy pewnym wysiłku ze swej strony dojść do tego, że w obrębie materjału szkolnego będzie swobodnie rozmawiał. Chodzi tylko o to, by przy uzupełnianiu swych

---

Kerschensteiner. *Pojęcie szkoły pracy.* Przekład Anieli Kierskiej. Lwów-Warszawa, 1926.

Rowid. *O szkole twórczej.* Rocznik Pedagogiczny. S. II, T. II, str. 49—63.

Ziemnowicz. *Problemy wychowania współczesnego.* Warszawa-Kraków, 1927.

Czarniecka. *Wewnętrzna i zewnętrzna organizacja szkoły pracy.* „Przyjaciel Szkoły“ Nr. 13 z 5/IX 1927 i i.

[1]) Karl Ehrke. *Der neusprachliche Kulturunterricht,* w czasopiśmie „Die neuen Sprachen“, XXXV. 2/III 1927, str. 86 i nast.

wiadomości nie rozpraszał się na dziedziny dalekie, lecz skupił się właśnie na materjale, potrzebnym w szkole, opanował technikę pytań, którą zresztą i uczniowie w krótkim czasie opanować muszą, i szczególnie dążył do czystej wymowy, co dzisiaj dzięki gramofonom i radjo — o czem później — nie jest zbyt trudne. Naturalnie, że pytania uczniów wyprowadzą nauczyciela poza ten zakres jego wiadomości. Ale to zdarzyć się może i najlepszemu znawcy języka. Na to jest jedna tylko rada: mieć w klasie pod ręką pomoc w postaci dobrego słownika, dobrej gramatyki i o ile możności zwięzłego leksykonu [1]).

Gdy więc w czasie lekcji wypłynie wyraz czy forma, nieznana uczniowi i nauczycielowi, wtedy nauczyciel poleci poszukać wyjaśnienia w słowniku, gramatyce lub leksykonie. Będzie to zgodne z zasadami szkoły twórczej i nauczy uczniów używania słownika i gramatyki, o czem jeszcze w ostatnim rozdziale mówić będziemy.

Miejmy jednak nadzieję, że ogólna poprawa gospodarczego położenia w państwie pozwoli każdemu kandydatowi na nauczyciela języka niemieckiego prze-

---

[1]) Konarski - Inlender - Goldscheider - Zipper. *Dokładny słownik języków polskiego i niemieckiego* w 4 tomach. Wiedeń, nakładem księgarni M. Perlesa.

O. Callier, *Słownik polskiego i niemieckiego języka.* Lipsk, Holtzes Wörtebücher.

Zipper - Urich. *Słownik kieszonkowy języków polskiego i niemieckiego.* Z podaniem wymowy systemem fonetycznym metody Toussaint-Langenscheidt. Berlin - Schöneberg, księgarnia nakładowa Toussaint-Langenscheidt.

Karol Zagajewski. *Gramatyka języka niemieckiego.* Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa.

być jakiś czas w Niemczech, a starszym nauczycielom umożliwi choćby krótki wyjazd wakacyjny przynajmniej raz w każdem pięcioleciu pracy.

Niezależnie od zasadniczego przygotowania, jakie każdy nauczyciel wnosi do zawodu, potrzebne jest przygotowywanie się do lekcji. Jest ono dwojakie: jedno na dalszą metę, drugie na najbliższą lekcję lub najbliższych kilka. Na początku roku szkolnego musi nauczyciel przygotować się na cały rok, a w ciągu roku kilkakrotnie zrobić plan swej pracy na najbliższy okres kilkutygodniowy. Przygotowania tego nie należy odkładać do ostatniej chwili. Nieraz bowiem trzeba zasięgnąć wiadomości, których natychmiast nie można znaleźć, nieraz trzeba uzgodnić swą pracę z pracą kolegów i dostosować się do nich, nieraz przygotowanie środka pomocniczego wymaga dłuższego czasu.

Metoda bezpośrednia, unikająca języka ojczystego, dąży do tego, by wyobrażenia językowe łączyć bezpośrednio z wyobrażeniami rzeczowemi. Wyczerpawszy więc zakres przedmiotów, znajdujących się w sali szkolnej, posługuje się obrazami do nauki języków obcych. Liczba tego rodzaju wydawnictw jest dość duża, zwłaszcza w Niemczech. Szczupłość funduszów naszych szkół niezawsze pozwala na ich zakupienie. Mają zresztą i inne wady: rzadko stoją na dość wysokim poziomie artystycznym, a co ważniejsze, nie łącząc się z tekstem czytanki, rozrywają jednolitość lekcji. Zastępuje się je więc rysunkiem własnym nauczyciela lub ucznia[1]). Rysunek ten ma i tę przewagę nad go-

---

[1]) Por. J. Merchiston. *Rysunek jako pomoc w nauce języków* (Drawing as aid to language teaching) w czasop. Modern Languages, czerwiec, 1927, str. 164.

tową tablicą, że jest dostosowany do potrzeb danej lekcji i przez możność dorysowania lub zmazania pewnych części, przerobienia lub pokolorowania różnobarwnemi kredkami innych i t. p. uwydatnia to, o co głównie chodzi. Porozumienie i pomoc nauczyciela rysunków pożądana jest ze względów wychowawczych. Wszak szkoła oddziaływać winna jako całość na swoich wychowanków, a nie przedstawiać się im jako zbiór szufladek, nie mających z sobą nic wspólnego poza tem, że tkwią w jednej komodzie.

Również i „praca ręczna" może dostarczyć „materjału poglądowego" do nauki języka niemieckiego, a czasem lekcja może odbyć się w warsztacie szkolnym, jeśli jej zadaniem będzie zapoznanie z najpospolitszemi narzędziami i czynnościami pracy ręcznej[1]).

Najważniejszą pomocą szkolną w nauce języka niemieckiego jest gramofon[2]). Reforma szkolna francuska z r. 1925[3]) wyraźnie zaleca gramofon i radjo jako środki pomocnicze. To samo czynią przepisy niemieckie z r. 1925[4]).

W Ameryce, Anglji, Francji, Kanadzie, Austrji i w wielu innych państwach każda niemal szkoła, ucząca języków obcych, posiada swój gramofon. —

---

[1]) Por. Zagajewski K. dr. *Pomoce do nauki języków obcych.* (Muzeum, 1926, str. 297).

[2]) Por. Julius Plaut. *Das Grammophon im Dienste des neusprachlichen Unterrichts.* („Die neueren Sprachen". XXXIV, H. 6, Oktober, November, 1926, str. 439—442).

[3]) *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges.* Str. 130.

[4]) *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens.* 1927, str. 215.

Specjalne przedsiębiorstwa zajmują się wytwarzaniem i sprzedażą płyt szkolnych. — Do nauki języka niemieckiego istnieją liczne płyty. O ile tylko znajdzie się aparat — można go i wypożyczyć od rodziców uczniów, a nawet ze składu — gramofon odda szkole i nauczycielowi nieocenione usługi.

Nie należy również zaniedbywać i radja, o ile tylko nadarzy się sposobność słuchania języka niemieckiego. Najlepszy nauczyciel traci akcent i psuje swą wymowę, jeśli jej nie odświeża co lat kilka w środowisku niemieckiem. Radjo i gramofon są surogatem takiego środowiska. Może miną wkrótce uprzedzenia wojenne — może wkrótce nasze stacje radjowe dadzą nam lekcje języka niemieckiego — jak dawały dotychczas francuskiego i angielskiego. Wtedy i nauczyciel i starsi uczniowie winni z nich korzystać.

* * *

Nauczanie wymowy, przyswajanie sobie słówek niemieckich — zaznajomienie się ze związkiem, jaki zachodzi między poszczególnemi wyrazami, ćwiczenia w mówieniu, lektura, ćwiczenia pisemne — to są główne punkty w nauczaniu języka niemieckiego. Omówimy je kolejno, mimo że lekcja tworzyć musi jednolitą całość. Tekst niemiecki jest rdzeniem, o który opiera się nauka wymowy, skąd uczeń czerpie zapas wyrazów, na którym poznaje więź, łączącą te wyrazy, i który dostarcza materjału do rozmów i ćwiczeń pisemnych zarówno domowych, jak i szkolnych.

Omówimy w osobnym rozdziale zmiany, jakie na-

leży zastosować w nauczaniu w klasie VII, podamy kilka przykładów lekcyj — nie jako wzór, jak należy robić, lecz jak robić można. Swoboda lekcji, dostosowana do psychiki uczniów i do okoliczności, w jakich lekcja się odbywa — jest główną cechą szkoły twórczej, która nie znosi szablonu.

Nauczanie wymowy.

Wychodząc z założenia, że nauka języka niemieckiego w szkole ma przedewszystkiem cel praktyczny, musimy szczególny nacisk położyć na nauczaniu dobrej wymowy, bo od niej zależy, czy będziemy zrozumieni i czy my zrozumiemy innych. Najprostszą drogą do tej wiedzy jest droga naśladowania. Jak dziecko uczy się dźwięków języka ojczystego, powtarzając dźwięki posłyszane, tak i uczeń musi wsłuchać się w dźwięki obcej dotychczas mowy i odtwarzać je drogą naśladownictwa. Ucho powinno przejmować nowe dźwięki w możliwie najczystszej ich wyrazistości i w czynności tej nie powinno się spotykać z żadną przeszkodą, np. ze strony oka. Stąd pierwsze lekcje języka obcego winny się obywać bez książki, nawet bez pomocy tablicy szkolnej, gdyż ucho, a nie oko jest naturalnym organem przejmowania i asymilacji wrażeń, wywołanych mową [1]).

Tekst widziany wywołuje asocjacje z języka ojczystego, w którym danej literze odpowiada inny dźwięk, choćby podobny, i utrudnia uchwycenie właściwego

---

[1]) F. M. Sweet. *Rola ucha w nauczaniu języków nowożytnych.* (Oral work in modern languages) w czasop. The School Magazine Nr. 9. May 1927. str. 402.

brzmienia. Dopiero, gdy uczeń dobrze uchwyci brzmienie obce i dobrze je odtworzy — wolno mu przedłożyć wyraz napisany.

Nie dotyczy to naturalne wyrazów, nie zawierających elementów różnych od elementów języka ojczystego, ani z drugiej strony zapisywania fonetycznego, któreby przypominało uczniowi usłyszany dźwięk. Systematyczna transkrypcja fonetyczna jest jednak zbędna. Wystarczy, jeśli uczeń zanotuje sobie, że $o = o^u$ w wyrazie: *loben*, $e = e^i$ w wyrazie *Tee*. Znakowanie winno mieć za punkt wyjścia ortografję polską i używać o ile możności znaków bądź z pisowni polskiej znanych, bądź przez się zrozumiałych. — Np. otwarte *o* w *„offen"* możemy oznaczyć zgodnie z międzynarodową asocjacją fonetyczną przez ɔ, bo znak ten sam przez się jest jasny. Natomiast *sch* oznaczać będziemy przez *sz*, nie przez międzynarodowe *š*, a *w* wcale transkrypcji nie potrzebuje, bo się tak samo wymawia, jak w języku polskim.

Jednakże na naukę języka obcego nie możemy poświęcić tyle czasu, ile go dziecko poświęca na uczenie języka ojczystego. Do czystego naśladownictwa trzeba wkrótce dodać i refleksję. Trzeba ucznia naprowadzić na podobieństwa i różnice, zestawiać celowo wyrazy o tych samych dźwiękach, a przedewszystkiem zestawić wyrazy jakby sztandarowe pod względem wymowy, około których grupować będziemy nowe wyrażenia, zawierające ten sam dźwięk. Takim sztandarowym wyrazem będzie np. *der Ofen*. Koło niego zgrupujemy wyrazy jak: *loben, Los, tot, hoch, so, wo,* i t. d. Koło sztandarowego *offen* zgrupujemy: *oft, kochen, wollen,* koło *lesen* wyrazy: *beten, leben, nehmen, geben* i t. p.

Z biegiem czasu utworzy się komplet sztandarowych wyrazów, obejmujący wszystkie dźwięki niemieckie, nie znajdujące się w języku polskim. — O ile się używa transkrypcji fonetycznej, lista taka będzie wyglądała następująco:

ā (długie)	*Vater, Name, tragen, fahren*
ă (krótkie)	*Schwamm, machen, rasch*
ch (ich-Laut)	*ich — sprechen, Bücher, zwanzig nicht*
ch (ach-Laut)	*Buch, Loch*
e^i	*Lehrer — **Tee**, Kaff**ee**, g**e**ben, r**e**den*
e = ä	*Bett, decken*
n bez zmiękczenia	*nicht, niemand*
o^u	*wo, loben, tot*
o	*offen, kommen*
ȫ	*Höhe, töten, stören, Höhle*
ö̆	*können, plötzlich, Köchin*
z	*sagen, lesen*
sz	*scharf, rasch, sprechen, Stein*
ū	*suchen, du, Buch, Fuß, Stuhl, Kuchen, rufen*
ŭ	*Mutter, dumm, Luft, Kuß*
ǖ	*Tür, über, führen, fühlen*
ü̆	*füllen — Mütter* i t. d. [1]).

[1]) Por. Benni Tytus. *Ortofonja niemiecka.* Wskazówki do wzorowej wymowy jako uzupełnienie podręczników do nauki języka niemieckiego. Książnica Polska, 1924.

Zagajewski Karol. *Gramatyka języka niemieckiego.* Książnica-Atlas, 1925, str. 3—15.

Nie należy chyba dodawać, że zestawienie tych słów sztandarowych i tworzenie koło nich grup może się odbywać tylko na podstawie normalnego toku lekcji w miarę, jak dane dźwięki i odpowiednie wyrazy występują. Wyszukiwanie słów specjalnie dla demonstracji brzmienia dźwięków, poza zapasem słów poznanych w toku lekcji, byłoby rzeczą zupełnie chybioną. Stąd tablice takich wyrazów sztandarowych w każdej klasie będą inne, zależnie od podręcznika używanego w tej klasie i od nauczyciela.

W myśl zasad szkoły twórczej zestawień tych dokonywać będą uczniowie sami[1]) na podstawie uchwycenia uchem dźwięku, wymówionego przez nauczyciela lub gramofon[2]).

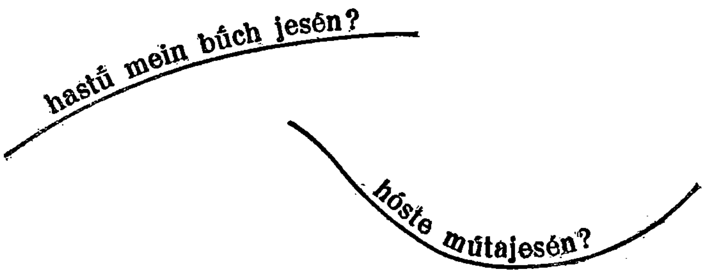
W nauce języka obcego nie wychodzimy jednak od głoski poszczególnej, nawet nie od oddzielnego wyrazu, lecz od zdania, które jest dopiero pewną całością. — I ta całość musi być odpowiednio wygłoszona z właściwą językowi niemieckiemu „melodją zdania“. Każde zdanie składa się z grup wyrazów, które ściślej są z sobą związane. Grupy te nazywamy „taktami mowy“. Zdanie może się składać z jednego lub więcej takich taktów. Podajemy tu za dr. Susanne

---

[1]) Przy takich zestawieniach należy wprowadzić podział pracy, tak zalecany przez szkołę twórczą. Np. jeden uczeń lub jedna grupa uczniów wyszuka w podanym ustępie lub w kilku ustępach, poprzednio przerobionych, wyrazy, zawierające t. zw. *ich-Laut*, inne wyrazy z t. zw. *ach-Laut'em*, inna znowu *st* czytane jak *szt* i t. p.

[2]) Prof. Wilhelm Doegen skonstruował gramofon specjalnie dla celów nauczania wymowy. Aparat ten umożliwia powtarzanie dowolne głosek, wyrazów, części zdań i całych zdań.

Engelmann[1]) dwa przykłady podziału zdania na takty mowy przy równoczesnem zaznaczeniu melodji zdania. Oba zdania: „hast du mein Buch gesehen“ i „hast du Mutter gesehen“ — zapisane zostały fonetycznie w dialekcie berlińskim z melodją rzeczywiście na ulicy posłyszaną.



Inny przykład melodji zdania podaje Hopff-Willeke *„Deutsche Sprachkunde für Mittelschulen.* Ein Arbeitsbuch für Schüler. Fünftes Heft“ str. 8:

Der abgewiesene Wolf | kam zu einem andern Schäfer.

„Du weißt, Schäfer“, war seine Anrede, „daß ich dir |

das Jahr durch | manches Schaf würgen könnte.

Willst du mir überhaupt | jedes Jahr | sechs Schafe

---

[1]) *Methodik des deutschen Unterrichts.* Verlag von Quelle u. Mayer, Leipzig, 1927, str. 28.

geben, so bin ich zufrieden. Du kannst alsdann | sicher schlafen | und die Hunde | ohne Bedenken abschaffen", „Sechs Schafe?" sprach der Schäfer, „das ist ja eine ganze Herde!" „Nun, weil du es bist, so will ich mich | mit fünfen begnügen", sagte der Wolf. „Du scherzest; fünf Schafe! Mehr als fünf Schafe | opfere ich kaum im ganzen Jahre dem Pan". „Auch nicht vier?" fragte der Wolf weiter, und der Schäfer schüttelte spöttisch den Kopf. „Drei? Zwei?" „Nicht ein einziges", fiel endlich der Bescheid, denn es wäre ja wohl töricht, wenn

ich mich | einem Feinde zinsbar machte, vor dem ich

mich | durch meine Wachsamkeit sichern kann".

W praktyce szkolnej zaznaczamy rysunkiem melodję zdania rzadko. O ile uczeń ma ucho niewyrobione, pomagamy mu czasem odpowiednią linją na tablicy. Natomiast podział zdania na takty jest szczególnie ważny w początkowej nauce. — Znaczenia i wartości pauz w mówieniu i czytaniu nie docenia się często nawet w nauce języka ojczystego. Pismo oddaje tylko drobną część tych pauz, a kto czyta bez zachowania odpowiednich pauz, z pewnością nie rozumie tego, co czyta, a przynajmniej niedokładnie. Ułatwienie czytania przez podział zdania na takty ułatwia zrozumienie i wczucie się w tekst. Dlatego w pierwszych latach nauki dobrze jest zaznaczyć w tekście czytanym pionowemi kreskami podział na takty[1]).

Przy ćwiczeniach ustnych te same usługi może oddać odpowiedni ruch ręki, który zaznaczy melodję zdania wraz z pauzami.

Takie techniczne środki ułatwiają uczniom uchwycenie właściwej wymowy zdań, wyrazów i poszczególnych głosek, wymawianych przez nauczyciela lub gramofon. Powtarzanie dobrej wymowy przez poszczególnych uczniów i przez całą klasę chórem przekona

[1]) Jest to nieposzanowanie książki — zresztą niemożliwe, gdy uczeń ma książkę wypożyczoną; — lecz korzyści z tego postępowania są tak znaczne, że mimo kultu książki nie waham się go zalecić.

nauczyciela, czy już wszyscy opanowali należycie wymowę danego ustępu. Szczególny nacisk należy położyć na ćwiczenia chórowe, które z jednej strony wprowadzają zmianę w trybie lekcji, z drugiej pozwalają wrażliwemu uchu nauczyciela odrazu uchwycić niedokładności wymowy, jakie jeszcze pozostały. Przy mówieniu chórowem wyraźnie występuje melodja zdania i akcent wyrazów; śpiew piosenek niemieckich natomiast ujawnia czystość brzmienia głosek i dlatego jest ważnym środkiem nauki wymowy. O ile nauczyciel języka niemieckiego sam jest muzykalny — śpiewanie nie sprawi szczególnej trudności: po odpowiedniem przerobieniu ustępu, — tak, żeby treść była zupełnie jasna, nauczyciel zaśpiewa piosenkę, a uczniowie powtarzają za nim. Trudniej przedstawia się sprawa, gdy nauczyciel języka niemieckiego nie jest muzykalny, a nauczyciel muzyki nie zna niemieczczyzny. — Lecz i tu trudności dadzą się przezwyciężyć, jak się przekonałem w praktyce. Nie należy jednak nigdy zaczynać śpiewu, dopóki wymowa danego ustępu nie została dokładnie opanowana.

Wymowy należy uczyć przez cały ciąg nauki. Szczególny jednak nacisk należy położyć na nią na początku nauki, a następnie na początku każdego roku. Nauka wymowy nie może jednak tworzyć kursu osobnego, lecz musi być organicznie złączona z całą nauką języka i oparta na poglądowości. Towarzyszyć jej winny, o ile możności, czynności, o których jest mowa w tekście. Nauka wymowy musi być środkiem do celu, aby uczeń nauczył się mówić i rozumieć po niemiecku, a nie celem dla siebie.

Nauczanie wyrazów i zwrotów.

W dawnej szkole uczeń wypisywał słówka do osobnej „preparacji", uczył się ich na pamięć, zakrywając bądź stronę niemiecką, bądź stronę polską, a oporniejsze wypisywał znowu, by je osobno ćwiczyć i wbijać sobie w pamięć. Skutek takiej nauki musiał być wątpliwy z dwóch powodów. Przedewszystkiem słówka osobno wypisane i pozbawione naturalnego swego związku w zdaniu, pozbawione są asocjacyj naturalnych, które pozwalają łatwo i trwale zapamiętać dany wyraz. Ponadto każdy wyraz ma kilka znaczeń, z których niemal żadne nie pokrywa się dosłownie z odpowiednim wyrazem innego języka. W związku z tem zwolennicy bezwzględnie bezpośredniej metody żądali zupełnego usunięcia języka ojczystego przy nauczaniu, a to przez[1]:

„1) ogólno-ludzką mowę mimiki, która towarzyszy z początku stale, później bardzo często mówieniu;

2) naśladownictwo tonów i szmerów;

---

[1]) Roloff. *In welchem Umfange u. in welcher Weise läßt sich die Methode Gouin im fremdsprachlichen Unterricht an höheren Schulen anwenden* 1913 cytowane przez L. Faser: *Lehrverfahren u. Lehraufgeben für Französisch u. Englisch,* Marburg a. Lahn Elvertsche Verlagsbuchhandlung, G. Braun, 1926. — str. 40.

3) pokazywanie przedmiotów i czynności;
4) rysunek na tablicy;
5) objaśnienie drogą przeciwstawienia;
6) etymologję;
7) zastąpienie równoznacznikiem;
8) włączenie słowa nieznanego w zdanie, którego inne części są znane (równanie z jedną niewiadomą);
9) przy wyrażeniach, oznaczających gatunek, przez wyliczenie wyrażeń, oznaczających odpowiedni rodzaj;
10) opisanie cech wpadających w oczy;
11) włączenie do krótkiego szeregu zdań;
12) logiczne objaśnienie danego pojęcia".

Rozważmy, w jakiej mierze i w jakich warunkach powyższe sposoby prowadzą do celu.

1. M i m i k a niewątpliwie w wielu wypadkach wyjaśnia, czego druga osoba pragnie. Wszak głuchoniemi potrafią otoczeniu swemu komunikować swoje myśli, naturalnie w zakresie dość szczupłym. Tem łatwiej to dziać się będzie, jeśli mimice towarzyszą słowa, choć częściowo uczniowi znane. Nie zawsze bowiem chodzi w nauce o znaczenie nowego wyrazu, lecz często o przypomnienie sobie dawniej słyszanego, który jednak jeszcze zbyt słabo połączył się z resztą naszej świadomości. Mimika jednak nie zawsze jest jednoznacznie zrozumiała. Nie uważając jej jednak za jedyny i zawsze skuteczny środek, należy jej używać obficie i przy każdej możliwej sposobności. Jeden z moich kolegów, o twarzy nadzwyczaj wyrazistej, grał na każdej lekcji niemal jak aktor. Godziny jego były nadzwyczaj ożywione, przez uczniów lubiane, a rezultaty znakomite. Języka polskiego w klasie niemal nigdy nie używał.

Ną mimikę należy zezwalać również uczniom, zwłaszcza w wieku do lat 12—13, kiedy lubią wypowiadać się ruchami rąk. Asocjacja ruchu i wyrażenia utrwali nowopoznany wyraz szybciej i wywoła go szybciej w pamięci — gdy się okaże potrzebne.

2. Naśladownictwo tonów i szmerów objawia się w onomatopejach każdego języka. Znany jest wierszyk Goethego:

> Nun pfeift es und geigt es und klingt es und klirrt
> nun ringelt's und schleift es und rauschet und girrt
> nun wispert's und pispert's und flüstert's und schwirrt.

Wyrazy te, dobrze wypowiedziane, z silnym naciskiem na częściach, naśladujących dźwięki, tony i szmery, są dla każdego zrozumiałe.

3. Od pokazywania przedmiotów i czynności zaczyna się właściwie każda nauka języka obcego. *„Was ist das?“* — to jest stereotypowe pytanie w początkach nauki. Że pokazywanie przedmiotów wraz z mimiką i pantomimiką może dużo wypowiedzieć, świadczy o tem zdanie owego Berlitzowskiego nauczyciela, który zaczął lekcję od następujących zdań: *Ich habe meine Uhr vergessen. Sagen Sie mir, wenn es sechs ist* — i był zrozumiany bez objaśnień w języku innym. Lecz i ten środek ma swoje granice. Przedewszystkiem w klasie znajduje się niewiele przedmiotów i niewiele można tam przynieść, nawet w postaci obrazka. Poza tem zaś i ten środek nie jest zupełnie jasno zrozumiały. Gdy nauczyciel, chcąc wskazać kolor zielony, wskaże na trawę, uczeń łatwo może zrozumieć, że *„grün“* znaczy: trawa. Gorzej jest jeszcze z obrazkami, gdzie czasem ściany łatwo wziąć za komodę, okno za drzwi, i t. p.

A mimo to pokazywanie jest jednym z najważniejszych środków nauczania.

4. Znaczenie rysowania na tablicy przez nauczyciela podkreśliliśmy już na str. 10. Aby się posługiwać rysunkiem w nauce języków, nie trzeba być dobrym rysownikiem. — „Rysunek, podobnie jak pismo, zawodzi tylko wtedy, gdy jest nieczytelny"[1]. Musi jednak być: 1) bardzo prosty i wyraźny; 2) natychmiast i szybko wykonany, gdy wyjaśnienie jakiegoś wyrazu wymaga rysunku. Musi być wyraźny, tak, by uczniowie natychmiast poznali przedmiot. O ile więc przedmiot sam przez się nie jest jasny, należy obok niego wyrysować przedmioty, któreby go w sposób niewątpliwy tłumaczyły. Np. kromka chleba narysowana może być wzięta za jakikolwiek krążek. Gdy się jednak narysuje obok bochenek chleba, z którego odkrojono ową kromkę, i nóż, znaczenie owego krążka staje się jasne. Najlepiej nadają się do objaśnień rysunki konturowe, czasem nawet groteskowe. Twarz ludzka w postaci koła z dwoma kółeczkami na oznaczenie oczu, z trójkątem, oznaczającym nos, i dwiema poprzecznemi linjami ust — nadaje się lepiej do nauczania nazw odpowiednich części ciała ludzkiego, niż starannie wykończony profil. Ciało ludzkie można rysować także w następujący sposób: kropka jako głowa, linja na oznaczenie korpusu, dwie boczne odpowiednio zagięte na oznaczenie ramion i rąk, dwie inne na oznaczenie nóg w ruchu. Rysunek taki jest dydaktycznie o wiele lepszy, niż dokładnie i starannie wykoń-

---

[1]) J. Merchiston — *Drawing as aid to language teaching.* (Rysunek jako pomoc w nauce języków). — Modern Languages, czerwiec, 1927 str. 164.

czony, gdyż wtedy wykonanie rysunku, zwłaszcza gdy rysowanie trwa długo, odwraca uwagę ucznia od wyrazu, który rysunek ma ilustrować, a skupia na samym rysunku.

Dobrze jest także zachęcać uczniów do używania rysunków jako pomocy w zapamiętywaniu sobie słówek. Uczniowie chętnie robią sobie słowniki ilustrowane, wypisując słówka i dorysowując sobie przedmiot, oznaczony tem słówkiem, zamiast wpisywania znaczenia polskiego [1]).

Tak samo i w zadaniach szkolnych i domowych powinni uczniowie do tekstu niemieckiego dodawać swoje ilustracje.

5. Objaśnienie drogą przeciwstawienia da się zastosować stosunkowo w niewielu wypadkach: *klein — groß, hoch — niedrig, breit — schmal, Fußboden — Decke, süß — bitter, rund — eckig, weiß — schwarz, schnell — langsam, lang — kurz, blind — sehend, gut — böse, heiß — kalt, weich — hart, zornig — gutmütig, reich — arm, traurig — lustig, edel — schlecht, naß — trocken, hell — dunkel, Hitze — Kälte, Flamme — Eis, Tag — Nacht, Licht — Schatten, Keller — Boden, Salz — Zucker, Klugheit — Dummheit, Zwerg — Riese* i i.

6. Natomiast wielkie zastosowanie może mieć etymologja, jeśli ją weźmiemy w szerszem znaczeniu jako zestawienie wyrazów pokrewnych ze względu na swe pochodzenie. — Zasadą jest jednak, że wolno od-

---

[1]) Metoda taka używana była wielokrotnie w wydawnictwach słownikowych. Np. Pinloche. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* enthaltend ein Bilderwörterbuch (5700 Abbildungen). Leipzig. Brandstätter str. 1203.

woływać się tylko do rzeczy, uczniowi znanych, bo nie można objaśniać rzeczy nieznanych rzeczami nieznanemi. Tak np. wyraz *Fenster* można zestawić z francuskiem *fenêtre*, jeśli uczeń zna język francuski. Ponieważ jednak nasi uczniowie znają przeważnie tylko język polski, zestawienia obejmować będą albo grupy pokrewnych wyrazów niemieckich, albo grupy wyrazów polskich i niemieckich [1]). Krótkie wzmianki o powstaniu wyrazów podobnych ożywią lekcję i wprowadzą uczniów nieznacznie w znajomość kultury narodu. Do pierwszego rodzaju należy zestawienie: *binden* (wiązać) — *Band* (wstęga), *Bund* (wiązka), *Binder*, *Faßbinder* (bednarz), *Buchbinder* (introligator), *Bindung* (wiązanie), *Bündel* (wiązka), *Bund* (sojusz), *Bändchen* (tasiemka), *bündig* (zwięzły), *bändigen* (poskromić), *Verband* (opatrunek) i t. p. [2]).

Do drugiego: *Pflug* — pług, *Grenze* — granica, *Dolmetsch* — tłómacz, *Bürgermeister* — burmistrz i w. i. zwłaszcza z życia rzemieślników (wpływ niemieckich kolonistów w średniowieczu!).

Że takie zestawienia w myśl zasad szkoły twórczej

---

[1]) W szkołach, posiadających większy odsetek żydów, można do pomocy wciągnąć i żargon. Zwłaszcza nazwiska żydowskie często są pochodzenia niemieckiego. Również i pewna część naszego starego mieszczaństwa ma nazwy niemieckie. Znane takie nazwiska, oraz nazwiska uczniów należy przy sposobności wciągać w obręb nauczania słówek. Mamy bowiem i *Adlerów, Ajzenbergów* (pisownia fonetyczna!), *Ajnsztajnów, Ajzenbandów, Ajzenglików, Ajzenmanów, Ajzenryngów, Ajzensztajnów.* Mamy także *Arctów, Wolffów, Stadtmüllerów* i t. d.

[2]) Por. K. Zagajewski. *Gramatyka języka niemieckiego* — str. 66. Nauka o budowie wyrazów.

robią uczniowie sami na podstawie poprzednich lekcyj — nie potrzebuję dodawać.

Takie zestawienie wyrazów może obejmować grupy rzeczowe, np. wszystkie wyrazy, oznaczające części ciała: *Körper, Kopf, Gesicht, Auge, Nase, Mund, Zahn, Haar, Finger, Fuß* — albo wyrazy, oznaczające ruch: *gehen, rennen, springen, fahren, reiten, eilen, kommen, fallen* i t. p. Nie jest to już etymologja, ale pokrewieństwo znaczenia, które ułatwia zapamiętywanie wyrazów, a często naprowadza na właściwe ich znaczenie.

7. Niema w języku wyrazów, któreby absolutnie to samo znaczyły. Mimo to wyraz *„rasch"* można objaśnić przez bardziej znane *schnell, eilen* przez *schnell gehen, plappern — fortwährend reden, Müßiggang — Faulenzen, Lenz — Frühling, kriechen — sich langsam bewegen, Wut — gewaltiger Zornausbruch, stehlen — sich fremdes Gut aneignen, Forst — Wald* i t. d.

8. Domyślanie się znaczenia ze związku, w którym się wyraz znajduje, daje często jedyne i najlepsze wyjaśnienie znaczenia danego wyrazu. Nawet tam, gdzie język ojczysty zawodzi, nie posiadając wyrazu dokładnie oddającego treść wyrazu obcego — tam szereg zdań, w których dany wyraz jest użyty, uprzytomni znaczenie tego wyrazu, a co ważniejsze, jego treść uczuciową. *Wandern* znaczy podróżować. Co jednak oznacza *wandern* dla Niemca, tego dowiedzieć się można tylko ze zdań, z tekstu czytanki, lub piosenki niemieckiej. — Takie domyślanie się znaczenia wyrazów jest też ogromnie kształcące. *Was muß das Wort hier bedeuten?* — jest to pytanie o wiele korzystniejsze aniżeli: *Was bedeutet es hier?* A jeżeli tekst jeszcze nie daje dostatecznych podstaw do domyślania

się (nie bezmyślnego zgadywania), należy utworzyć szereg zdań, opisujących pewną czynność, w których dany wyraz odgrywa znaczną rolę. Naprzykład: Mamy objaśnić wyraz *Krücke. Wir sehen einen lahmen Mann, der sich mühsam fortbewegt. Er stützt sich auf einen Stock. So ein Stock ist... Ja, das ist eben die Krücke.*

9. Jeśli mam objaśnić wyraz *Obst* — wtedy wyliczam: *Äpfel, Birnen, Pflaumen, Kirschen — alles das ist Obst.* W ten sposób przez wyliczenie szeregu wyrażeń, oznaczających rodzaj, dochodzę do znaczenia wyrazu, oznaczającego gatunek.

10. Opis cech przedmiotu, wpadających w oczy. Np. wyraz *Schnee* jest nieznany. Opisujemy więc: *Es ist etwas Weißes und Kaltes, fällt im Winter auf die Erde.* Na tej zasadzie budowane są wszystkie zagadki. Np. *Erst weiß wie Schnee, dann grün wie Klee, dann rot wie Blut, schmeckt allen Kindern gut.* Z opisu każdy się domyśli czereśni.

11. Punkt ten omówiliśmy łącznie z p. 8.

12. Definicja jest rzeczą trudną —, tem trudniejszą w języku obcym. — Niejednokrotnie jednak definicja, łącznie z innemi, wyżej podanemi środkami, objaśnia dokładnie wyraz nieznany. Nie będzie ona nigdy dość ścisła, bo nie chodzi tu o poznanie nowego pojęcia, lecz o złączenie pewnego znanego pojęcia z wyrazem obcym, dotychczas nieznanym. Chcemy np. objaśnić wyraz *Schwalbe.* Podajemy więc definicję: *Die Schwalbe ist ein Vogel, welcher im Frühling zu uns kommt und sein Nest unter dem Häuserdach baut.*

Już z powyższych przykładów wynika, że nigdy nie należy poprzestawać na jednym sposobie objaśnienia: definicję należy łączyć z mimiką, etymologją, rysun-

kiem lub pokazaniem odpowiedniego przedmiotu — wszystko zależy od wyrazu, który się chce objaśnić. Instrukcje francuskie[1]) stoją na stanowisku, że środki powyższe bez uciekania się do języka ojczystego doprowadzą do celu: „Zapomocą różnych metod szkoły twórczej, rozkazów, ruchów, nauki o rzeczach, pytań wzajemnych uczniów, opisu obrazów, elementarnych działań rachunków (bez nadmiaru), dialogów, scen, przedstawionych przez jedną grupę uczniów, a opisywanych przez inną, i t. d., z wielką cierpliwością i pomysłowością może nauczyciel zaznajomić ucznia z dominującem znaczeniem wyrazu bez obawy błędu. Jeśli zadał sobie dosyć trudu, by wyszukać dla każdego nowego wyrazu małe zdanie typowe (la petite phrase typique), które najlepiej przedstawia jego znaczenie, to może być bezwarunkowo pewnym skutku".

Tłumaczenie wyrazu na język ojczysty dopuszczalne jest według „Instructions" tylko wyjątkowo (à titre tout à fait exceptionnel).

Widzimy więc, że władze francuskie stoją na gruncie metody niemal skrajnie bezpośredniej; unika ona języka ojczystego, uważając go za przeszkodę w opanowaniu języka obcego, we wniknięciu w jego życie i w jego odrębny świat wyobrażeń.

Inaczej stawiają tę sprawę oficjalne przepisy niemieckie[2]). *„Es ist grundsätzlich zu erstreben, daß bei der Lektüre möglichst die fremde Sprache gebraucht*

---

[1]) *Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des Programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges.*

[2]) *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens.* Neue Ausgabe — Berlin, 1927, str. 225.

werde, doch darf sie nicht auf Kosten der Klarheit und gedanklichen Ausschöpfung bevorzugt werden; insbesondere ist mit Rücksicht auf Aussprache und Sprachgefühl der häufige Wechsel zwischen Fremdsprache und Muttersprache zu vermeiden". — A więc dopuszczalne jest tłumaczenie na język ojczysty, chociaż zasadniczo należy używać tylko języka obcego. Jak to pogodzić, wskazuje Aronstein[1]): „Streśćmy, co należy powiedzieć o kwestji przyswajania sobie wyrazów obcych. Dostęp do obcego wyrazu otwiera naogół najlepiej odpowiedni wyraz ojczysty, jakkolwiek obydwa może się nie pokrywają; nie czyni tego pokaz, który jest niejasny i dwuznaczny, ani definicja, która stwarza nowe trudności i nie wyczerpuje treści wyrazu, ani objaśnienie, które musi być dość obszerne i przez to hamuje tok nauki, niezależnie od tego, że nie odpowiada całemu zakresowi pojęcia. — Lecz tłumaczenie daje tylko dostęp — nic więcej, i trzeba się wystrzegać zadowolania się niem i żądania tylko mechanicznego złączenia dwóch wyobrażeń językowych, z których jedno wywołuje drugie. Rozumna metodyka musi ożywić ten nowy twór psycho-fizjologiczny; musi go złączyć z pokrewnemi tworami tego samego języka, jak również i innych znanych języków obcych, oraz języka ojczystego; musi ożywić wyobrażenie rzeczy, które reprezentuje, wrazie potrzeby pokazem; musi wyjaśnić i dać przeżyć do pewnego stopnia, gdzie to możliwe, jego utworzenie się, a przedewszystkiem musi wprawić ten twór w ruch. Który z tych środków w każdym poszcze-

---

[1]) Philipp Aronstein. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. B. I. Grundlagen. Zweite Auflage. B. G. Teubner. Leipzig. 1926, str. 95.

gólnym wypadku należy zastosować, zależy od tego wypadku. W każdym razie błędem jest wyłączać najnaturalniejszy i najprostszy sposób zrozumienia wyrazu, tłumaczenie, dlatego, że jest to środek niedoskonały, a w jego miejsce iść przykremi drogami okólnemi. Dobra metoda nie będzie się i pod tym względem trzymała żadnych dogmatów, lecz będzie, jak Sweet żąda, obejmowała wszystkie sposoby i będzie eklektyczna, używając wszelkich środków, które prowadzą do celu".

Tak i my postępować będziemy.

Wyrażenia nie mają jednak jednakiej wartości. Są wyrazy, które potrzebne są tylko do zrozumienia danego ustępu. Słówka takie znajdują się od czasu do czasu w czytankach, które dbają o możliwie odpowiedni poziom treści. Wystarczy podać polskie znaczenie takiego wyrazu i więcej się nim nie zajmować. Inne wyrazy musi uczeń rozumieć, gdy je znajdzie w czytance lub usłyszy w rozmowie. Tworzą one t. zw. bierny zapas słów. Są zaś inne, któremi uczeń rozporządza na każde zawołanie. Jest to t. zw. czynny zapas słów i ten jest najważniejszy. Jeżeli uczeń nauczy się zręcznie używać tego skromnego zapasu wyrazów, nie będzie bezradny nawet wobec większych trudności[1]). Lepiej niech ten zapas będzie mniejszy, lecz niech uczeń operuje nim niezawodnie. Wtedy będzie mówił w swoim zakresie, a to mu doda bodźca do dalszej pracy. Będzie coraz bardziej rozszerzał swój zakres przez to, że coraz to nowe wyrazy przechodzić będą z zapasu biernego do czynnego.

---

[1]) J. Gladow. *Der Wortschatz unserer Schüler.* — Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. 1927. Heft 2, str. 132.

Nauczanie gramatyki.

Omawiając metodę umiarkowanie bezpośrednią nauczania języka niemieckiego, określiliśmy rolę gramatyki słowami: „nie ucząc języka zapomocą gramatyki, używa się jej jednak do uporządkowania i utrwalenia wiadomości, zdobytych drogą bezpośrednią".

Przez rozmowę i lekturę uczeń zaznajomił się z szeregiem zjawisk językowych, odnoszących się do wzajemnego stosunku poszczególnych wyrazów do siebie. Spostrzegł np., że przed pewnemi wyrazami stale dodaje się jedno z następujących pięciu słówek: *der, die, das, ein,* albo *eine.* Spostrzeżenie to domaga się wyjaśnienia. Z chwilą, gdy uczeń sam odczuje potrzebę takiego wyjaśnienia, jest czas na udzielenie go i wtedy padnie ono na glebę urodzajną. Odpowiada to idei szkoły pracy, żeby uczeń sam stawiał problemy i żeby w spółpracy z kolegami i nauczycielem szukał rozwiązania tych problemów. Cierpliwość nauczyciela w wyczekiwaniu odpowiedniego momentu będzie sowicie nagrodzona, bo nauka gramatyki przestanie być ową tradycyjną „piłą" dla nauczyciela i ucznia, lecz stanie się radosną pracą twórczą, której uczniowie chętnie i z zapałem oddawać się będą"[1]).

---

[1]) Dr. Susanne Engelmann opowiada w swej *Methodik des deutschen Unterrichts* (str. 67), jak uczenica klasy I w domu

Z chwilą postawienia problemu przez ucznia, t. j. z chwilą zwrócenia się przezeń do kolegów z zapytaniem o przyczyny pewnego zjawiska językowego, uczniowie szukają zjawisk analogicznych, łączą je w odpowiednie grupy, przeciwstawiają je sobie i dochodzą do zaobserwowania pewnych prawidłowości, które sobie zapisują lub dla kontroli odczytują z książki, o ile reguły te znajdują się w książce w odpowiedniej formie. Metoda ta przypomina metodę, stosowaną w naukach przyrodniczych: uczeń obserwuje dokładnie zjawisko, porządkuje i dokładnie opisuje. Materjałem, który uczeń obserwuje, jest lektura. Nauczyciel może jednak obserwację tę ułatwić, a nawet nią kierować, kładąc podczas lektury większy nacisk na pewne zjawiska, polecając je podkreślić lub wypisać.

Szczególną uwagę należy zwrócić na czasownik, gdyż jest to „dusza języka". Z pomiędzy wszystkich części zdania niemieckiego mocno ustalone jest tylko miejsce czasownika[1]), podczas gdy miejsce innych części zdania jest do pewnego stopnia dowolne, co niewątpliwie wskazuje na dominujące znaczenie czasownika. Opanowanie więc czasownika, zarówno jego form, jak i zasad jego łączenia się z innemi częściami

---

opowiadała o lekcji gramatyki: „Wir haben heut etwas schrecklich Ulkiges in der Schule gemacht, das hieß deutsche Grammatik".

[1]) Według miejsca czasownika rozróżniamy trojaki szyk w zdaniu niemieckiem. Oznaczając odmienną część orzeczenia przez *o* a nieodmienną jako niezawsze występującą przez (_), można graficznie przedstawić szyk zdania niemieckiego:

a) gerade Wortfolge _ *o* _ _ _ _ _ (_)

b) versetzte Wortfolge *o* _ _ _ _ _ _ _ (_)

c) Wortfolge der Nebensätze _ _ _ _ _ _ (_) *o*

mowy, musi być główną troską nauczyciela. Nie wszystko da się tu wyjaśnić, dużo rzeczy trzeba się wyuczyć. *„Also neben der Erkenntnis (der erklärenden Grammatik) Erwerb von Kenntnissen durch Drill, Paukken, Memorieren“* powiada Münch[1]). Czyżby więc nawrót do pamięciowego obkuwania się?

Dochodzimy tu do ważnego zagadnienia w nauce według zasad szkoły twórczej, do pamięciowego opanowania pewnych zjawisk drogą ćwiczenia (*Übung*)[2]), które napozór nie są zgodne z ideą szkoły twórczej. Tak jednak nie jest. Powiedzieliśmy na początku, że szkoła pracy opiera się na aktywności i zainteresowaniu ucznia. Na tem należy także oprzeć ćwiczenia. W szczególności formy czasownika nie mogą być ćwiczone w oderwaniu, lecz w całem zdaniu. Ćwiczenia muszą być ożywione, przez uczniów podane, wyjęte ze sfery zainteresowań uczniów i prowadzone w tempie, odpowiadającem duszy młodzieży. Między innemi dydaktycy niemieccy wyzyskują zamiłowanie młodzieży do zabaw i sportu dla celów ćwiczeń szkolnych[3]). Tak przeprowadzone ćwiczenia stracą swój

---

[1]) Münch. *Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen.* Versuch einer arbeitskundlichen Didaktik. B. G. Teubner. Leipzig. 1927, str. 97.

[2]) J. Pazelt. *Die Stellung der Übung im modernen Unterrichten.* („Schulreform“. 1926. Heft 8/9, str. 499—507 i Heft 10, str. 578—589).

[3]) Gade-Herman Lichtenberg. *Englisches Unterrichtswerk.* Ausgabe B, str. IV. „...jeśli praca i czas nie mają pójść na marne: tylko ta nauka języków nowożytnych zadowoli na stałe nauczyciela i ucznia, która ma cechę sportu (czyli szkoła twórcza), t. j. która wyzyskuje dla tej nauki olbrzymią energję popędu do zabaw“.

Münch, op. c. str. 21, podzieliwszy klasę na poszczególne

charakter „kucia", a staną się interesującem współzawodnictwem o najlepsze rezultaty.

Naturalnie, że lekcja gramatyki, prowadzona według zasad szkoły pracy, przerabia materjał znacznie wolniej niż szkoła dawna. Na to jest tylko jedna odpowiedź sformułowana przez Lagarde[1]: „Jedna ósma jest więcej, niźli całość, jeżeli na tej ósmej części pozna się prawa, rządzące całością i innemi całościami". — Nie należy więc dążyć do całości, ani do systematyczności, zwłaszcza na stopniu pierwszym nauki, który nas tutaj obchodzi. Niejedno zjawisko językowe trzeba traktować jak słówko; nauczyć się jego znaczenia bez wyjaśnienia jego konstrukcji, bo i wśród form gramatycznych są takie, które należy tylko o tyle poznać, o ile to jest potrzebne do zrozumienia zdania, w którem ta forma występuje. Są i inne, które uczeń rozpozna, gdy je spotka w tekście niemieckim, a wreszcie są i takie, które musi umieć użyć na każde zawołanie. Uczeń zaś, który drogami, wskazanemi przez szkołę twórczą, nauczył się wyjaśniać sobie pewne formy językowe, wyjaśni sobie samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, wiele innych, które częściej spotka w lekturze lub rozmowie.

---

grupy, traktuje każdą z nich jako team sportowy, którego zasadą jest: „Nic dla siebie, wszystko dla klubu sportowego". — „Współzawodnictwo grup wybuchło samo z siebie i prawie za gwałtownie. I tu znalazłem najlepszy środek (pewnego rodzaju środek pomocniczy), aby ożywić w duchu szkoły twórczej niezbędne ćwiczenia pamięciowego uczenia się i wykucia, które są, jak wiadomo, prawdziwym krzyżem w szkole twórczej, a równocześnie najniebezpieczniejszą bronią jej przeciwników".

[1]) Cytowane u Müncha, str. 46.

Rozmowy.

Ponieważ przyjęliśmy jako główny cel nauki języka niemieckiego praktyczne jego używanie, zrozumiemy łatwo potrzebę nauczania rozmawiania, polegającego głównie na stawianiu pytań i odpowiedzi na nie. Rozmowa daje pierwszą sposobność używania języka niemieckiego i długi czas jest tą jedyną sposobnością, dopóki większa wprawa językowa nie pozwoli ująć szeregu pytań i odpowiedzi w całość, w opowiadanie.

Gdybyśmy jednak zgodzili się, że celem nauczania języka obcego są przedewszystkiem jego wartości kształcące i wychowawcze, to i wtedy mówienie językiem obcym odgrywać będzie pierwszorzędną rolę, gdyż mówienie musi opierać się na gruntownej znajomości przerobionego materjału, wykluczając połowiczne traktowanie sprawy. Ta natychmiastowa kontrola gruntownej wiedzy jest szczególnie ważna dla naszego charakteru, zbywającego niejedną sprawę bez gruntownego jej załatwienia. Możność korzystania ze zdobytych wiadomości w postaci rozmów wzmacnia samopoczucie i energję ucznia.

Rozmową zaczyna się więc nauczanie języka niemieckiego. Materjału do rozmów dostarcza najbliższe otoczenie ucznia. Fakt ten uwzględniają wszystkie podręczniki, podając obrazy tych przedmiotów i pytania

oraz odpowiedzi na temat tego otoczenia. Błędem byłoby jednak odczytywać te pytania i odpowiedzi. Początki nauki odbywają się bez książki (por. str. 14), a nawet gdy nauczyciel uzna za stosowne wrażeniami wzrokowemi wzmocnić przyswojenie sobie przez uczniów zdań lub poszczególnych wyrazów, użyje do tego tylko tablicy. Bardzo wcześnie należy też ćwiczyć uczniów w stawianiu pytań, a więc nauczyć ich formuł pytania. Można to uczynić przez polecenie, by pytanie nauczyciela powtórzyła cała klasa chórem lub tylko jeden z uczniów — choć takie postępowanie osłabia tempo lekcji i nuży.

Rozmowy o otoczeniu ucznia nie powinny być banalne. Trzeba pamiętać, że mamy przed sobą dwunastoletniego chłopca i mimo szczupłego zasobu wyrazów trzeba się starać, by pytania były interesujące. Przytem można użyć wyrazu lub zwrotu, którego gramatyczną konstrukcję uczeń dopiero później zrozumie, naturalnie, byleby takich zwrotów odrazu nie wprowadzano zbyt dużo.

Powoli wciągnie nauczyciel w tok swoich rozmów wszystkie czynności swoje i uczniów oraz zdarzenia w klasie. A więc przywitanie przy wejściu do klasy *(Guten Morgen, Guten Tag, Grüß Gott)*, wezwanie do modlitwy *(Laßt uns beten)*, pytanie o nieobecnych *(Wer fehlt heute?)*, wychodzenie uczniów podczas lekcji *(Herr Lehrer, ich bitte um die Erlaubnis hinauszugehen)*, zamykanie i otwieranie okien lub drzwi *(Mach das Fenster auf-zu)*, otwieranie lub zamykanie książek *(Die Bücher werden aufgeschlagen-zugemacht)* i t. d. aż do pożegnania *(Also auf Wiedersehen!)*.

Drugie źródło tematów do rozmów — to lektura.

Na całym niższym stopniu rozmówki powinny poprzedzać lekturę i być jej zakończeniem, przygotowującem opowiadanie i ćwiczenie pisemne.

Rozmowa powinna przygotować lekturę. Winna wzbudzić zaciekawienie tematem, a równocześnie zaznajomić z nowemi słówkami i zwrotami. O ile uczniowie przywykną do takich rozmów i opanują formę pytania — to uwagi ich i sposób ujęcia zagadnienia wykażą niejednokrotnie, jak odmiennie od ludzi dorosłych młodzież ujmuje życie i jak odmienne zagadnienia ją interesują.

Rozmowy po przeczytaniu ustępu w książce mają znowu inny charakter: łączą treść ustępu z przeżyciami młodzieży i kończą się zestawieniem treści ustępu w ciągłem opowiadaniu.

Tematem rozmów może być również ustne opowiadanie nauczyciela, zwłaszcza o jego podróżach, przyczem uczniowie sami dorabiają dalszy ciąg lub koniec opowiadania, krytykując się wzajemnie, uzupełniając i pomagając sobie.

Należy przytem zwracać uwagę, by uczniowi nie odebrać odwagi w mówieniu. Nie należy więc przynaglać odpowiedzi, ani jej zbyt często przerywać poprawianiem błędów, natomiast pomagać podsunięciem jakiegoś słowa, którego uczeń w danym momencie szuka. Większe uchybienia można poprawić po ukończeniu odpowiedzi, naturalnie przy współudziale uczniów, którzy w ten sposób stają się wrażliwi na błędy i wyrabiają sobie poczucie językowe.

Czytanie.

Czytanie jest rdzeniem nauki języka niemieckiego. Dostarcza bowiem zapasu słówek, które są materjałem do nauki wymowy, oraz tematów do rozmów i ćwiczeń pisemnych i tylko w pierwszym okresie dzieli się tą rolą z rozmowami, niezależnemi od czytania, czerpiącemi swe tematy z najbliższego otoczenia i przeżycia młodzieży. Z tego widać, jak ważny jest dobór materjału czytankowego. Nie zależy on jednak w zupełności od nas. Na stopniu pierwszym materjał czytankowy przynosi nam podręcznik, a wpływ nauczyciela ogranicza się tylko do wyboru podręcznika i ew. do pewnego wyboru ustępów, o ile książka zawiera taką ilość ustępów, że nie wszystkie muszą być przerobione. Tak ograniczona możność wyboru materjału do czytania zwalnia nas od obowiązku rozważania zasad tego wyboru. Przejdziemy więc bezpośrednio do sposobu postępowania przy czytaniu.

Czytanie musi być przygotowane przez rozmowę nauczyciela z uczniami, względnie uczniów między sobą. Celem tej rozmowy jest odpowiednie nastrojenie klasy, obudzenie zainteresowania, fantazji, sprzęgnięcie tematu, przeznaczonego do czytania, z przeżyciami osobistemi uczniów i t. d. Rozmowy takie można rozpocząć od napisania na tablicy wyrazu, oznaczają-

cego główny przedmiot opowiadania lub opisu, który mamy czytać. Przypuśćmy, że mamy czytać wiersz Dieffenbacha *Der Frosch*[1]). Piszemy więc na tablicy *Der Frosch.* Napis ten wzbudza zaciekawienie uczniów. *Wer will etwas von dem Frosch erzählen?* Tu uczniowie zaczną opowiadać, choćby niezdarnie, gdzie, kiedy widywali żabę. Nauczyciel przez odpowiednie wmieszanie się w rozmowę nasunie uwagę, że żaby żyją w sitowiu, zaznajamiając uczniów z wyrazem *Rohr.* Każdy uczeń słyszał piosenkę żab *(sein Abendliedchen).* Odwołanie się do przeżyć uczniów, do tej poezji wielkiej, wyczuwanej, choć może nieświadomej, jaką każde polskie dziecko niejednokrotnie wieczorem przeżywało, da zrozumienie tekstu, a nieznane dotychczas lub świeżo poznane wyrazy i zwroty silnie skojarzy w świadomości ucznia.

W całem tem przygotowaniu lektury nauczyciel jest tylko dyskretnym kierownikiem — na pierwszy plan wysuwają się uczniowie. Oni przypominają sobie, co o danym przedmiocie wiedzą z własnego doświadczenia, z nauk innych przedmiotów, a przedewszystkiem z nauki języka niemieckiego, o ile o tym lub analogicznym, albo przeciwstawnym przedmiocie czy problemie była już mowa. Oni zwracają się też z pytaniami do kolegów, a w razie potrzeby do nauczyciela, coby o danej sprawie, względnie o formie danego opisu (zwroty, wyrazy, formy gramatyczne) pragnęli wiedzieć.

Po takiem przygotowaniu nauczyciel przystępuje do czytania. Czyta najpierw sam, uczniowie mają

---

[1]) Jakóbiec-Leonhard. *Druga książka do nauki języka niemieckiego.* Str. 103.

książki zamknięte i słuchają. Po przeczytaniu uczniowie pytają się o niezrozumiałe zwroty i wyrazy. Inni uczniowie, a w razie potrzeby nauczyciel, objaśniają. Następnie uczniowie otwierają książki i każdy czyta sobie pocichu ten sam ustęp, poczem pytają się ponownie o formy i konstrukcje jeszcze niejasne. W razie potrzeby, gdyby wyjaśnienia, dawane w języku niemieckim, były zbyt trudne, można się uciec do przetłumaczenia danego miejsca na język polski, przyczem uczniowie szukają we wspólnej pracy wyrażeń polskich, najlepiej oddających tekst niemiecki.

Następnie, przeważnie już na nowej lekcji, nauczyciel jeszcze raz odczytuje tekst niemiecki, a uczniowie wykreślają sobie w książce takty mowy (patrz str. 17). Po nauczycielu czytają uczniowie najpierw lepsi, potem gorsi, a wreszcie cała klasa chórem. Poszczególni uczniowie czytają tylko krótki czas jedno lub kilka zdań, tworzących pewną całość myślową. Po każdorazowem przeczytaniu całości lub gdy poszczególni uczniowie skończą czytać, inni poprawiają błędy ich wymowy, fałszywy akcent wyrazów lub fałszywą melodję zdań.

Gdy dobre odczytanie ustępu świadczy o zupełnem zrozumieniu tekstu z możliwem uwzględnieniem jego uczuciowej strony, następują znowu pytania, dotyczące problemów, zawartych w ustępie, porównanie ustępów pod względem treści i formy z innemi znanemi, ujęcie całości w opowiadanie lub ciągły dialog dwóch uczniów, czasem w małe przedstawienie, odegrane bez wielkich przygotowań w klasie i t. p. Uczniowie przygotowują sobie w domu odpowiednie pytania, a nauczyciel kieruje bieg myśli w pożądanym przez siebie kierunku. *Denk jetzt an...*, skupia myśli ucznia

na przedmiocie lub problemie, przez nauczyciela podanym, i wywołuje nową falę wspomnień, pytań i t. d. Rozmowy te przygotowują tematy do ćwiczeń pisemnych.

Najpiękniejszych zaś ustępów uczą się uczniowie napamięć. Może to być i proza, ale nigdy nie należy żądać, aby uczeń uczył się napamięć rzeczy w treści swej banalnych, a w formie słabych lub bladych. Uczeń wyczuwa instynktownie, że takie rzeczy nie zasługują na uczenie się ich napamięć — uczy się ich niechętnie. Jeśli ustęp zawiera rzeczywiście piękne miejsca — i to w większej liczbie — trzeba zostawić każdemu wybór, której części zechce się uczyć napamięć.

Osobna wzmianka należy się lekturze prywatnej, którą uczniowe mogą zacząć już w drugim roku nauczania języka niemieckiego, a bezwarunkowo powinni systematycznie prowadzić w trzecim roku. Materjałem tej lektury mogą być ustępy (wartościowe i interesujące!) z podręcznika, których nauczyciel nie ma zamiaru czytać z całą klasą. Lepiej jednak dać osobne książeczki, przygotowane na ten stopień nauki dla szkół polskich lub też dobrane z literatury niemieckiej bez ułatwień, jakie dają specjalne wydawnictwa dla uczniów polskich[1]). Na sprawozdania z tej

---

[1]) W *„Bibljoteczce niemieckiej"*, wydawanej przez Książnicę-Atlas, ukazały się następujące tomiki, odpowiednie na pierwszy stopień nauczania języka niemieckiego:

Nr. 2. Grimm. *Kinder- und Hausmärchen.* Cz. I.
„ 8. „ „ „ „ „ II.
„ 9. „ „ „ „ „ III.
„ 16. „ „ „ „ „ IV.
Nr. 4. Hauff. *Die Karawane.* Cz. I.
„ 10. „ „ „ „ II.
„ 11. „ „ „ „ III.

lektury należy poświęcić osobne godziny, a najlepszą formą wprowadzenia jest opowiadanie ucznia, który lekturę tę przygotowywał. Inni uczniowie słuchają, poprawiając po ukończeniu zdania lub okresu błędy, popełnione przez opowiadającego. Można i sprawę poprawy błędów inaczej urządzić: słuchając, uczniowie notują sobie popełnione błędy i omawiają je po całkowitem ukończeniu opowiadania. Słowa nieznane, ważne dla zrozumienia związku, objaśniają lub tłumaczą na język polski inni uczniowie, a w razie potrzeby nauczyciel. Z biegiem czasu uczniowie dochodzą do takiej wprawy w opowiadaniu, że, wysłuchawszy opowiadania tego ucznia, który lekturę przygotował, powtórzą opowiadanie w ogólnych zarysach. Książki, nadające się do lektury niemieckiej w szkole powszechnej, winny znajdować się w kilku egzemplarzach w bibljotece szkolnej, aby kilku uczniów mogło równocześnie i wspólnie przygotować jedną lekturę.

Ćwiczenia pisemne.

Writing maketh an exact man.
Bacon.

Rozróżniamy w nauce języków obcych dwojakiego rodzaju ćwiczenia pisemne: jedne codzienne, w szkole i domu robione, pozostające w ścisłym związku z nauką szkolną, drugie jakby odświętne, co pewien okres robione, przeważnie w szkole, zwłaszcza w początkach nauki. Obywa rodzaje mają swoje osobne zeszyty, które wymagają pewnego omówienia. Najlepiej przeznaczyć na ćwiczenia „codzienne“ jeden gruby zeszyt (bruljon) tak, by starczył na cały rok nauki, i prowadzić go jak dziennik *(Tagebuch)*. Codzień uczeń wpisuje na odpowiedniej stronie datę w języku niemieckim, co jest ciągłą wprawą w oznaczaniu dni i miesięcy. Następnie podczas lekcji uczeń zapisuje sobie, co mu z toku lekcji wypadnie, a wkońcu wpisuje do tego zeszytu „ćwiczenia“ w ściślejszem tego słowa znaczeniu, szkolne lub domowe. Zeszyt taki winien posiadać dość szeroki margines, na którym uczeń wypisuje tytuły *(Stichwort)* notatek porobionych. Tytuliki te ułatwiają uczniowi orjentację w zeszycie, szybko przypominając mu poprzednio poznane zjawisko językowe i wogóle cały tok nauki od początku roku szkolnego. Poza tem może uczeń zapisywać sobie

myśli i zwroty, które mu się podobają. Od czasu do czasu można zrobić zestawienie wszystkich uwag, odnoszących się do jakiegoś poszczególnego przedmiotu. Dodany na końcu alfabetyczny wskaźnik rzeczowy ułatwi odnalezienie uwagi, potrzebnej w danej chwili, a zrobienie takiego wskaźnika zaznajomi ucznia z systematyczną pracą i drobną cząstką techniki pracy umysłowej. Jeżeli jeszcze rysunki własne ucznia, a nawet wklejone pocztówki, łączące się z treścią danej lekcji, będą zdobić taki dziennik, — to uczeń przywiąże się do niego i nie porzuci go nawet po opuszczeniu szkoły.

Zeszyty oficjalne powinny być odpowiednio zatytułowane *(Deutsche Aufgaben)* i bardzo schludnie utrzymane, a ćwiczenia powinny być stale datowane w języku niemieckim.

Zasadą naczelną jest, że wszystkie ćwiczenia pisane muszą być organicznie związane z lekcją. Są one naturalnym dalszym ciągiem i zakończeniem każdej całości. Pod względem formy mogą to być:

1. Dyktanda *(Diktat)*.

2. Odpowiedzi na podyktowane pytania *(Beantworte folgende Fragen)*.

3. Napisanie ustępu z pamięci *(Schreib das auswendiggelernte Lesestück aus dem Gedächtnis auf)*.

4. Odmiana czasownika w zdaniu *(Der Satz: „Ich gehe in die Schule“ ist in allen Zeitformen abzuwandeln)*.

5. Uzupełnienie brakujących części zdań *(Ergänze im folgenden Lesestück die fehlenden Satzteile!)*

6. Przemiany osób i liczb *(Stelle im folgenden Lesestück die Sätze in die Mehrzahl)*.

7. Powtórzenie usłyszanego opowiadania *(Nacherzählung)*.

8. Opowiadanie własnych przeżyć *(Erzählung)*.

9. Listy.

Dyktando uważane jest często za niezgodne z ideą szkoły pracy, jako nie oparte ani na aktywności, ani na zainteresowaniu uczniów. Mimo to nie jest pozbawione pewnych wartości dydaktycznych, gdyż zmusza ucznia do dokładnego słuchania i do skontrolowania swego słuchu przez zapisanie tekstu usłyszanego. Nie należy jednak zbyt często tego ćwiczenia stosować. Tematem dyktanda muszą być wyrazy, znane w takiem zestawieniu, by zrozumienie treści nie sprawiało trudności, a więc z początku będzie to tekst dosłowny, w szkole przerobiony, z biegiem czasu zaś musi być coraz to więcej zmieniany. Tekst dyktanda odczytuje się najpierw w całości, następnie mówi się poszczególnemi taktami mowy, powtarzając dwukrotnie miejsca trudniejsze. Czasem można zezwolić, by uczniowie chórem powtarzali tekst. Po skończeniu dyktanda należy jeszcze raz przeczytać cały tekst. Treść dyktanda powinna być interesująca i tworzyć pewną całość tak, jak zresztą każde zadanie.

Także i rodzaje ćwiczeń, wyliczone pod 2) do 6), nie dają uczniowi swobody wypowiedzenia się i mimo ich niezaprzeczonej wartości dla świadomego opanowania form nie powinny być zbyt często stosowane. Wcześnie, niemal od początku, powinien uczeń wypowiadać się samodzielnie. Już po pierwszych lekcjach tematy: *„Was ist in unserer Schule?“*, albo *„Unsere Familie“* dają uczniowi swobodę w obrębie poznanego zapasu wyrazów.

Przygotowaniem do tej swobody jest powtórzenie tekstu usłyszanego *(Nacherzählung)*, z jeszcze dalszem ułatwieniem w postaci t. zw. protokołów. Polega ono na tem, że podczas opowiadania powiastki uczniowie mogą sobie czynić zapiski (protokołować), a potem na podstawie tych zapisków piszą opowiadania.

Omawiając rozmowy (por. str. 39), zaznaczyliśmy, że rozmowy mogą się kończyć zestawieniem ich treści w formie ciągłego opisu lub opowiadania ustnego. Wzór takiego ćwiczenia na temat gąbki wraz z przygotowaniem do niego podaje Heinrich Friedrich Mues[1]). Powtarzamy je w całości:

Lehrer (zeigt einen Schwamm): *Was für ein Ding ist dies?*

Schüler: *Ein Schwamm.*

Lehrer: *Frage nach den Eigenschaften des Schwammes!*

1. Schüler: *Welche Eingenschaften hat der Schwamm?*

2. Schüler: *Der Schwamm ist leicht und löcherig.*

Lehrer: *Woher stammt der Schwamm?*

Schüler: *Von einem Tier.*

Lehrer: *Wo lebt das Tier?*

Schüler: *Das Tier lebt auf dem Grunde der Meere.*

Lehrer: *Frage danach, wie man den Schwamm gebraucht!*

1. Schüler: *Wozu braucht man den Schwamm?*

2. Schüler: *Man gebraucht ihn zum Reinigen* usw.

Lehrer: *Was tue ich jetzt?*

Schülller: *Sie drücken den Schwamm zusammen* usw.

---

[1]) Heinrich Friedrich Mues. *Zur Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichts.* („Die neueren Sprachen“, 1926, H. 3, str. 207).

Daraus ergibt sich etwa der folgende Aufsatz:

Der Schwamm ist ein sehr leichtes und löcheriges Ding; er stammt von einem Tier, das auf dem Grunde des Meeres lebt. Der Schwamm läßt sich zusammendrücken, er dehnt sich von selbst wieder aus. Wasser saugt er auf; drückt man ihn zusammen, so läßt er das Wasser ausströmen. Man gebraucht den Schwamm zum Reinigen, besonders beim Reinigen des Körpers; daher findet man ihn viel auf dem Waschtisch und in der Badewanne. Der Schwamm ist ein nützliches Ding.

Również opowiadanie własnych przeżyć wymaga pomocy i przygotowania ze strony nauczyciela. Wzór takiego przygotowania podaje również Mues[1]). — Wychodząc z założenia, że podstawą opowiadania jest pewna sytuacja niezwykła, nauczyciel podaje uczniowi taką sytuację. Uczeń w swej fantazji odtwarza sobie dalszą akcję. Mała znajomość języka utrudnia mu wypowiedzenie się. Trzeba mu więc dać pomoc. W praktyce wygląda to tak: Tematem opowiadania ma być np. niegodziwość pewnego chłopca. Jako sytuację niezwykłą podaje nauczyciel: *Karl, ein schlecht erzogener Junge, sagte eines Tages zu seinem Freunde Heinz: „Ich habe dort auf dem großen Baume ein Vogelnest gesehen. Komm, wir wollen die Jungen ausnehmen!"* Uczniowie mają dalej opowiedzieć. — Jako pomoc podaje im nauczyciel:

Läßt sich Heinz überreden? Begleitet er seinen Kameraden? Was tun sie, als sie bei dem Baume angekommen sind?

Klettern, um das Nest zu erreichen — ein Ast

---

[1]) Tamże str. 208.

bricht — fallen zur Erde — helfen aufstehen — haben den Arm gebrochen — die Kleider ganz zerrissen — weinen — die Eltern schelten — gestehen die böse Absicht.

Muß man die Vögel schützen? Warum?

Zestawienie i uporządkowanie szczegółów będzie celem ćwiczenia.

Takiem przygotowaniem do szkolnego wypowiadania się jest zmiana formy opowiadania na opowiadanie od siebie, na opowiadanie któregoś z uczestników, zwłaszcza na opowiadanie w formie dialogu, wreszcie w formie listu. Najlepiej jest, zapoznawszy ucznia z różnemi możliwościami przerobienia danego ustępu, zostawić mu swobodę wyboru. *(Schreib, was du willst, über den kleinen Bösewicht).*

Dodać jeszcze należy, że listy mają swoje formułki w nagłówku i w zakończeniu, które uczniowie muszą poznać, tem bardziej, że celem nauki w szkole powszechnej jest praktyczne używanie języka w mowie (pytanie i odpowiedź) i piśmie (list).

Ćwiczenia takie nie mogą być bez błędów. Jak je więc poprawiać? Otóż poprawa błędów może być dwojaka: albo nauczyciel przegląda zeszyty w domu, podkreśla błędy i omawia je następnie w szkole, albo poprawa odbywa się w klasie. Pierwszy sposób stosować należy tylko do ćwiczeń oficjalnych. Przytem jednakże nie należy poprawiać błędu, lecz zaznaczyć na marginesie, jakiego rodzaju to błąd (np. *Wortfolge*) lub wskazać odpowiedni § gramatyki, w szkole używanej. Popełniane błędy informują nauczyciela, które zjawiska językowe wymagają szczegółowego uwzględnienia, co trzeba powtórzyć i t. p. Część tych

braków usunie nauczyciel zaraz przy omawianiu błędów (z całą klasą przed rozdaniem zeszytów, we współpracy z klasą), na inne zwróci uwagę przy innej sposobności. Błędy winien uczeń poprawiać na marginesie. Ocena tych zadań, o ile są swobodniejsze, nie powinna się ograniczać do postawienia stopnia *(Sehr gut, gut, genügend, ungenügend);* należy omówić całą pracę, podnieść jej dobre strony i wskazać słabe.

Ćwiczenia, pisane w „dzienniku“, nie powinny być poprawiane przez nauczyciela. Ciągłe wytykanie błędów odbiera uczniowi śmiałość w mówieniu i pisaniu, która jest ważniejsza niż poprawianie błędów. Ćwiczenia takie odczytuje jeden lub kilku uczniów podczas godziny — inni omawiają i poprawiają je. W ten sposób każdy uczeń co jakiś czas sam sobie poprawia błędy — co nie robi tak przygnębiającego wrażenia, jak czerwony atrament nauczyciela. Można takie ćwiczenie przerobić na tablicy, w szkole, jako wzór rozwiązania danego zadania, a uczniowie sami sobie poprawiają. Wzajemna pomoc uczniów, zwłaszcza tej samej grupy, jako kooperacja, jest dopuszczalna, a nawet pożądana. Wszak te zadania nie są podstawą do „stawiania stopni“ — lecz ćwiczeniem i nauką.

Czasem można zarządzić wzajemne poprawianie sobie zeszytów przez uczniów — nie zawsze to jest jednak mile widziane, zwłaszcza jeśli to ma charakter „poprawy“ — a nie pomocy.

Zakończenie nauki w oddziale VII.

Fakt, że nauka języka niemieckiego urywa się w klasie VII, nakłada na nauczyciela szczególne obowiązki. Uczeń wchodzi w życie i pyta: co ja zrobię z temi wiadomościami z języka niemieckiego, gdy będę na roli, w rzemiośle, lub w fabryce? Każdy z tych zawodów ma tyle specjalnych wyrażeń, że niepodobieństwem byłoby zapoznać ucznia w szkole ogólnokształcącej — a taką jest szkoła powszechna aż do końca — z najważniejszemi choćby wyrażeniami z każdego fachu, i dlatego nie na te wyrażenia należy kłaść nacisk, lecz w dalszym ciągu na opanowanie języka potocznego, choćby w niewielkim zakresie, ale zupełne, aż do dokładnego i dobrego mówienia i rozumienia języka. Natomiast należy nauczyć ucznia, w jaki sposób szybko mógłby się douczyć tego, co mu w jego przyszłem środowisku lub w jakimś poszczególnym wypadku może być potrzebne. Na co się przyda uczniowi, który zostanie krawcem, znać wyraz *Mörtel, Richtscheit, Kelle, Kalk?* Z drugiej zaś strony murarzowi, któryby poszedł na robotę do Niemiec lub chciał napisać list w sprawach murarskich, wyrażenia te nie wystarczą. Powtarzam więc, bardzo krótkiego, a przez to bardzo drogiego czasu w oddziale VII nie należy marnować na uczenie ter-

minów technicznych. Należy jeszcze silniej odwoływać się do przeżycia uczniów, do ich zainteresowań i zamiłowań — a tam gdzie słówka lub wyrażenia specjalne się znajdą, należy podać ich znaczenie polskie, aby ustęp uczynić zrozumiałym i więcej się niemi nie zajmować (p. str. 32).

Natomiast należy uzbroić ucznia na wypadek potrzeby specjalnych wyrażeń z pewnej dziedziny, a to przez zaznajomienie go ze sposobem korzystania ze słownika i gramatyki. W oddziale VII każdy uczeń powinien się zaopatrzyć w dość obszerny słownik niemiecki, a w każdym razie w taki, który podaje obok pierwotnego znaczenia wyrazu także częściej używane zwroty, w których ten wyraz jest używany. Gramatyka zaś, pisana po polsku, powinna być poradnikiem *(Nachschlagebuch)* we wszelkich wątpliwościach co do łączenia wyrazów z sobą. Ma ona zupełnie inne znaczenie niż wskazówki gramatyczne, pomieszczone w podręcznikach szkolnych, które formułują to, do czego uczeń drogą indukcji dojść powinien. Gramatyki tej nie należy przerabiać systematycznie, lecz w razie wątpliwości radzić się jej, wyszukując potrzebne wskazówki przy pomocy alfabetycznego wskaźnika rzeczowego, pomieszczonego na końcu książki.

Obydwie ksiażki — słownik i gramatyka — winny towarzyszyć uczniowi przez całe życie, jeśli nauka języka niemieckiego nie ma iść na marne.

W związku z tem i metoda pracy w oddziale VII ulegnie pewnej zmianie. Do całkiem samodzielnej pracy trzeba ucznia przyzwyczaić. Należy więc raz po raz przerabiać pewne tematy, zupełnie bez przy-

gotowania, lecz przy użyciu słownika i gramatyki. Uczeń ma opowiedzieć jakiś wypadek przy budowie, napisać list o przyjęcie go do rzemiosła i t. p. Mogą to być i ustępy z książki, lub też materjału można zaczerpnąć z podręcznika — lecz praca odbywać się będzie bez normalnego przygotowania, bez wypracowania znaczenia słów, bez rozmów, utrwalających ich znaczenie, i t. d. Nacisk musi być położony na metodę pracy, a nie na jej treść.

Mimo jednak dość znacznego opanowania języka niemieckiego w ciągu 3 lat nauki — uczeń w razie trudności w wysłowieniu się wychodzić będzie od języka ojczystego, starając się drogą tłumaczenia na język niemiecki wyrazić swoje myśli. I jakkolwiek nauczanie języka obcego przez tłumaczenie słusznie zostało potępione jako nawrót do metody pośredniej, to jednak, wypuszczając ucznia w życie już po trzech latach języka niemieckiego, nie należy go zostawić bez wskazówek, jak ma sobie radzić na tej drodze, tak bezpośrednio mu się nasuwającej, gdy opanowanie języka jest jeszcze niedostateczne.

Dlatego należy przerobić kilka tłumaczeń z języka polskiego na niemiecki, a to nie tekstów, specjalnie przygotowanych, lecz z ustępów pisarzy polskich niezbyt trudnych.

Tłumaczenie z niemieckiego na język ojczysty — poza tłumaczeniem zwrotów lub konstrukcyj trudniejszych — należy do ćwiczeń w języku polskim i powinno być dokonane na lekcjach języka polskiego.

Przykłady lekcyj.

Poniżej podaję protokóły kilku lekcyj początkowych języka niemieckiego, oraz kilku lekcyj w klasie VI, a więc w drugim roku nauczania. Lekcje są prawie bez retuszu. Formy zewnętrzne szkoły twórczej nie były dotychczas uczniom znane. Nauczyciel musiał ich powoli zaznajamiać z metodą pracy w szkole twórczej. Stąd lekcje nie są we wszystkiem konsekwentnie przeprowadzone jako lekcje szkoły twórczej. W szczególności przy opracowaniu znaczenia wyrazów i zwrotów ustępu „Der Fuchs u. die Trauben“ rola nauczyciela jest za duża. Wiele z wyliczonych tam pytań powinno wyjść od ucznia, a nie od nauczyciela. Ponieważ jednak w wielu wypadkach nauczyciel będzie musiał wprowadzać system pracy według zasad szkoły twórczej jako pewnego rodzaju nowość — lekcje poniższe posłużą za wzór powolnego przejścia od metody dawniejszej do nowej.

Lekcja pierwsza.

Po odczytaniu spisu uczniów:

N.: (nauczyciel): Mamy się uczyć języka niemieckiego. Czy ktoś chciałby coś powiedzieć o języku niemieckiem lub o coś się zapytać?

1. U.: (uczeń): Język niemiecki jest handlowy.

2. U.: Najbardziej używany.
3. U.: Czy język niemiecki jest pożyteczniejszy od francuskiego?
4. U.: Kto zna język niemiecki, może rozmówić się z żydem.
5. U.: Język francuski jest salonowy.
6. U.: Najbliższy nasz sąsiad to Niemcy. I w Polsce żyje dużo Niemców.

Inni uczniowie przypominają sobie, w których okolicach spotykali Niemców podczas wyjazdów, wakacyj, i t. p. Przypomnienie z historji, skąd się Niemcy w Polsce wzięli. Dzisiejsze ślady kolonij niemieckich w miastach w postaci nazwisk niemieckich: Haberbusch & Schiele, Ulrich, Neuman, Gebethner i Wolff. „Niemieckie nazwisko ma także autor książki, Leonhard".

7. U.: Czy język angielski nie jest pożyteczniejszy od niemieckiego?
8. U.: Ilu jest Niemców i w których państwach żyją?
9. U.: Dlaczego Polacy wygrali wojnę, choć Niemców tak dużo?

Tematy te zajęły przeszło $^3/_4$ lekcji. Nauczyciel odpowiadał wtedy, gdy żaden z uczniów nie mógł dać odpowiedzi lub gdy odpowiedzi były zbyt naiwne. Potem:

N.: Jak się z kimś obcym spotkam, to pragnąłbym wiedzieć, jak się nazywa. Ciebie (zwracając się do jednego ucznia) jeszcze nie znam. Pytam się więc Ciebie, „jak się nazywasz?" — a po niemiecku: *Wie heißt du?* (wyraźnie wymawiając, powtarza kilka razy). — A Ty mi odpowiesz: *Ich heiße Adam* albo (zwracając się do innego ucznia) *ich heiße Stefan.*

Nauczyciel dobiera uczniów, których imiona jednakowo brzmią w języku polskim i niemieckim. Powtarza pytanie, uczeń wskazany odpowiada. Następnie cała klasa powtarza chórem pytanie, jeden uczeń odpowiada. — Kilka rzędów ławek powtarza pytanie, inne rzędy odpowiadają, nauczyciel przedtem podał imię, które mają użyć w odpowiedzi.

N.: Teraz chciałbym się dowiedzieć, jak się on nazywa, przyczem zwracając się do jednego ucznia, wskazuje palcem na innego. Pytam więc: *Wie heißt er?* (Kilkakrotnie powtarza wyraźnie). A ty mi odpowiesz: *Er heißt Roman.*

Ćwiczenie takie powtarza nauczyciel z różnymi uczniami, chórem z całą klasą, dzieli klasę na części, wzajemnie siebie pytające i sobie odpowiadające. — Wreszcie poszczególni uczniowie stawiają sobie nawzajem pytania i dają odpowiedzi.

Lekcja się kończy, a uczniowie, będąc już na korytarzu, pytają się nawzajem: *Wie heißt du?*

Lekcja druga.

N.: Czego nauczyliśmy się już z języka niemieckiego?

1. U.: Umiemy pytać się, jak się kto nazywa. — *Wie heißt du?*

2. U.: *Ich heiße Viktor.*

Nauczyciel podaje niemieckie brzmienie imienia każdego ucznia. Brzmienie to ma sobie zapamiętać tylko właściciel tego imienia.

3. U.: My możemy także zapytać się: *Wie heiße ich?*

N.: Dobrze. Kto mu odpowie?

4. U.: *Du heißt Josef.*

Niektórym uczniom sprawia trudność odróżnianie *h* od *ch* w *ich*. Nauczyciel wymawia wyraźnie, uczniowie powtarzają.

N.: Zdanie: *Wie heißt du?* możemy wypowiadać z różnym akcentem i z różną melodją. Jeśli głównie mi chodzi o to, jak się nazywasz, to powiem: **Wie** *heißt du?* — Jeśli chcę uwydatnić, że pytam się o jego nazwę, a nie o co innego, wtedy powiem: *Wie* **heißt** *du?* — Wreszcie jeśli chcę nacisk położyć na osobę, której nazwiska chcemy się dowiedzieć, pytam się: *Wie heißt* **du?** albo *wie heißt* **er?**

Zmiana akcentu wprowadza urozmaicenie w ćwiczeniach. W szybkiem tempie pokolei jeden uczeń pyta drugiego: *Wie heißt du?* Sąsiad odpowiada — *Ich heiße Josef.* Tak cała klasa. Potem chórem.

N. (wyciąga z torby lalkę i mówi): *Wie heißt sie?* — i sam odpowiada: *Sie heißt Marie.*

Lalka ożywia klasę. Uczniowie zwracają się do niej z zapytaniem: *Wie heißt du?* Inny uczeń odpowiada cieniutkim głosem: *Ich heiße Marie.* Za chwilę wychodzi z ukrycia druga, jeszcze mniejsza lala, która odpowiada przez usta nauczyciela, a potem uczniów. *Ich heiße Sophie.*

N.: Czasem wiemy, jak się kto nazywa, ale nie jesteśmy pewni. Pytamy więc: *Heißt du Josef?* On nam odpowiada albo twierdząco: *Ja, ich heiße Josef* — albo przecząco: *Nein, ich heiße nicht Josef.* Tak samo nauczyciel zbliża się do jednego ucznia i mówi do niego tonem zwykłej, codziennej rozmowy, wskazując na innego

ucznia: Czy on nazywa się Adam — (a silniej) *Heißt er Adam?*

U.: *Ja, er heißt Adam.*

N. (pokazując lalkę): *Heißt sie Marie?*

U.: *Ja, sie heißt Marie.*

Teraz jeden uczeń pyta drugiego, wskazując innego ucznia lub lalkę. Następują ćwiczenia chórowe i t. p.

N.: Gdy już kogoś znamy, chcemy wiedzieć, czem on jest. Pytamy więc: *Was bist du?* — A ty mi odpowiadasz: *Ich bin ein Schüler.*

Następują ćwiczenia ze zmianą akcentu: **Was** *bist du? Was* **bist** *du? Was bist* **du?** — zawsze z bezpośredniem odniesieniem się do jednego ucznia, tak, by lekcja, o ile możności, robiła wrażenie naturalnej rozmowy.

Tak samo wprowadza nauczyciel pytanie: *Was ist er?* i wreszcie: *was ist sie?* (wskazując na lalkę) z odpowiedzią: *Sie ist eine Schülerin.*

Wymowa *ü* sprawia niektórym uczniom trudności. — W dalszym ciągu łatwo już przychodzi pytanie: *Bist du ein Schüler?* z odpowiedzią: *Ja, ich bin ein Schüler,* lub *Nein, ich bin eine Schülerin.*

N.: Słyszałem wczoraj na pauzie, jak kilku z was pytało się: *Wie heißt du?* To dobre ćwiczenie. Gdyby każdy z was miał kilku takich kolegów, z którymiby się wspólnie uczył, to moglibyście z sobą rozmawiać po niemiecku, bo już umiecie odpowiedzieć na kilka pytań. Taka grupa siedziałaby razem w klasie i pomagałaby sobie w klasie i w domu.

U.: My zrobimy taką grupę.

N.: Dobrze, jutro mi o tem powiecie.

Lekcja trzecia.

N.: Czegośmy się nauczyli?
U.: Kilku pytań i odpowiedzi.
N.: Widziałem, że niektórzy z was zapisywali sobie to, cośmy mówili. Jak zapisałeś sobie dźwięk *ü* w wyrazie *Schüler?*
1. U.: Przez dwa i (ii).
2. U.: Przez dwa u (uu).
N.: Takiego dźwięku język polski nie posiada. Nie jest to ani u, ani i; oznaczamy sobie więc tak, żeby nam przypominało *u*, ale nie myliło nas, że to jest *u*, albo *i*. Możemy zgodzić się, by je oznaczać przez u z kreskami (N. pisze na tablicy *ü*).

Następują ćwiczenia w mówieniu: jeden uczeń pyta, inny odpowiada, jeden uczeń wychodzi przed klasę i stawia pytanie, cała klasa odpowiada chórem.

1. U.: Czemu przed rzeczownikiem jest wyraz *„ein, eine“*?
2. U.: *Ein* znaczy *jeden*, — (*Ein Schüler* znaczy jeden uczeń). (Uczeń ten zna trochę język niemiecki).
N.: Przypatrujcie się jeszcze dalej rzeczownikom, a za kilka dni odpowiecie mi, czy to, co powiedział X, jest słuszne.
3. U.: **Wie** *heißt du* — to jak się nazywasz — *Heißt du Marie* — czy się nazywasz Marja? — gdzie jest w niemieckiem „czy“? (Zupełnie samodzielna uwaga ucznia!).
N.: Kto to wyjaśni?
Próby niezadowalające.
N.: Porównajmy: *Ich bin ein Schüler*
Bin ich ein Schüler?

Na lekcjach języka polskiego nauczyliście się już rozpoznawać orzeczenie — który wyraz jest w pierwszem zdaniu orzeczeniem?

U.: *„bin“*.

N.: Oznaczmy sobie orzeczenie przez kreskę z *o* (N. pisze na tabliczy $\underset{_}{o}$), a podmiot przez kreskę _, to porządek podmiotu i orzeczenia będzie taki _ $\underset{_}{o}$.

A w drugiem zdaniu?

U.: Będzie odwrotnie: $\underset{_}{o}$ _.

N.: A więc zamiast polskiego „czy“...

U.: Mamy odwrócenie podmiotu i orzeczenia.

2. U.: W języku polskim to „czy“ jest zrozumialsze jako pytanie.

N.: A porównajcie melodje zdań, jak ja wymawiam: *Ich bin ein Schüler* i *Bin ich ein Schüler?*

U.: W pytaniu melodja jest inna.

N.: W języku polskim zestawiliście takie powiedzenia: nazywasz się, nazywa się, nazywacie się i t. d., w jakimś porządku.

Wymień mi ten porządek!

U.: Nazywam się, nazywasz się, nazywa się, nazywamy się, nazywacie się, nazywają się.

N.: Ułóż w tym samym porządku i wyrazy w języku niemieckim, które znasz.

U.: *Ich heiße Anton*
du heißt Adam
er heißt Josef
sie heißt Marie.

N.: A teraz — *ich bin ein Schüler.*

2. U.: *Ich bin ein Schüler*
du bist ein Schüler

er ist ein Schüler
sie ist eine Schülerin.

Jeszcze raz powtórzenie wszystkich pytań. Na pytanie: *Bist du ein Schüler?* — Uczeń chce odpowiedzieć przecząco: *Nein, ich bin nicht ein Schüler.*

N.: Tak Niemiec nie mówi. — Zamiast *nicht ein* — ma on jeden wyraz *kein.* — *Nein, ich bin kein Schüler.*
Pytaj się dalej.

1. U.: *Ist Marie ein Schüler?*
2. U.: *Nein, sie ist kein Schüler, sie ist eine Schülerin.*

Następują dalsze ćwiczenia — uczniowie pytają się i odpowiadają pojedyńczo lub chórem.

Lekcja czwarta.

Uczniowie zgłaszają częściowy podział na grupy. Przewodniczący każdej grupy podaje na karteczce spis członków grupy. N. poleca im, by członkowie jednej grupy siedzieli obok siebie. Następnie wyjaśnia im cel grupy: wspólna praca, wyjaśnianie sobie rzeczy niezrozumiałych, poprawianie ćwiczeń domowych, informowanie członka grupy, który musiał lekcję opuścić, o tem, co w szkole przerobiono i t. p.

N.: Nauczyliśmy się już wielu rzeczy. Umiemy pytać, jak się kto nazywa: *Wie heißt du?* — umiemy się zapytać kogoś, jak się ktoś inny nazywa: *Wie heißt er?* nawet, jak się ona nazywa: *Wie heißt sie?* Umiemy także zapytać się, czy on się nazywa tak, jak nam się wydaje: *Heißt er Anton?* — *Heißt sie Marie?*... i t. d.

W ten sposób nauczyciel powtarza wszystko, co dotychczas zostało przerobione, wymawiając bardzo

wyraźnie. (Gdyby był gramofon z odpowiednio nagranemi płytami — byłby tu użyty).

Po nauczycielu uczniowie stawiają pytania i odpowiedzi. Mimo, że powtarzają się te same pytania — nie nudzą, bo zwracane przez różnych uczniów do różnych uczniów nabierają cechy osóbistej, podkreślanej jeszcze melodją zdania.

N.: Gdy już wiemy, jak się ktoś nazywa i czem jest, — to jesteśmy ciekawi, co on ma? Pytamy więc: *Was hast du?* Jeżeli mi bardzo zależy na tem, **co** on ma — to pytam się: **Was** *hast du?* Mogę jednak powiedzieć także: *Was* **hast** *du?* — i wtedy zaznaczam, że mi chodzi o to, co masz, a nie np. co robisz? Wreszcie powiadam: *Was hast* **du**? (N. zwraca się tu szybko do innego ucznia, tak że sam ruch wyraża znaczenie zmienionego akcentu).

O co mi teraz chodzi?

U.: O to, co robi S., a nie, co kto inny robi.

N. (bierze do ręki ołówek przesadnie długi): *Ich habe einen Bleistift.*

Uczniowie powtarzają chórem i pojedyńczo.

N.: *Wie ist der Bleistift?* (markując ruchem ręki jego długość). *Der Bleistift ist lang.*

Analogicznie N. podaje znaczenie wyrazów: *die Feder ist kurz, das Buch ist dick, das Heft ist dünn,* pokazując pióro wyjątkowo krótkie, książkę bardzo grubą (słownik) a zeszyt cienki. — Konieczna jest pewna przesada w charakterze tych przedmiotów, np. najlepiej wziąć ołówek, znajdujący się czasem na wystawach sklepowych jako reklama.

Następują ćwiczenia: uczniowie pytają, inni odpo-

wiadają — jeden występuje przed klasę i stawia pytanie — klasa odpowiada chórem. Zawsze przedmioty, o których mowa, znajdują się w ręku ucznia, zgodnie z treścią rozmowy.

Lekcja piąta.

N. powtarza cały materjał, dotychczas przerobiony, jak na początku lekcji IV, wymawiając wyraźnie i powoli, następnie w tempie normalnem. Następują ćwiczenia rozmów — przyczem — przewodniczący grup wyznaczają ze swoich grup, kto ma stawiać pytanie (jedna grupa), a kto odpowiadać (inna grupa).

Nowe wyrażenie: *Was hat er? Was habt ihr? Wir haben ein Klassenbuch. Wie ist das Klassenbuch? Das Klassenbuch ist groß. — Was haben Anton und Josef? Sie haben einen Bleistift.*

N.: *Was habe ich?*

U.: *Du hast ein Notizbuch?*

1. U.: Do Pana nie będziemy mówili ty — jak się mówi „Pan“?

N.: Gdy Niemiec chce być grzecznym i nie powiedzieć *du* do kogoś, to mówi do niego, jakby do „nich“. Jakbyśmy po polsku mówili: „oni mają“ notes. A więc po niemiecku?

U.: *Sie haben ein Notizbuch.*

N.: *Was habe ich?*

U.: *Sie haben ein Heft,* i t. p.

U.: My uporządkowalibyśmy odmianę: *ich habe.*

N.: Dobrze, ale całem zdaniem.

U.: *ich habe einen Bleistift*
du hast eine Feder
er hat ein Buch

sie hat ein Heft
wir haben ein Klassenbuch
ihr habt einen Federhalter
sie haben ein Notizbuch.

N.: Napiszemy na tablicy słowo: *dick*, ale nie tak jak się wymawia, lecz tak, jak Niemcy piszą. (Pisząc nauczyciel kilkakrotnie, dobrze wymawia to słowo, uczniowie samorzutnie, a więc nie chórem, powtarzają półgłosem. Następnie na zlecenie nauczyciela chórem).

N.: A teraz będzie pierwsze zadanie niemieckie domowe. W swoich bruljonach napiszecie u góry stronicy wyrazy „dick" i na tej stronicy narysujecie kilka przedmiotów grubych.

Lekcja szósta.

Nauczyciel przegląda zadania, przechodząc między ławkami od jednego ucznia do drugiego. Narysowano grube książki, ołówki, beczkę, ogórek, drzewo, człowieka, gumy, kałamarz, grzyby. Niektórzy podpisali rzeczy i to bądź fonetycznie (blajsztyft), bądź ortograficznie, wyszukawszy prawdopodobnie dane słowo w książce. W szkole książka dotychczas nie była użyta.

N.: Będziemy się uczyć pisać po niemiecku. Co nie *dick*, jest *dünn*. Wymień mi jakiś cienki przedmiot. (N. pisze na tablicy wyraz *dünn*, wymawiając go kilkakrotnie).

U.: *Der Bleistift ist dünn — das Heft, das Klassenbuch* i t. p.

Pytania stawiają uczniowie.

N. pisze wyraz *kurz*, wymawiając go.

U.: Pisze się *kurz* (kusz), a czyta „kurc".

Ćwiczenie jak przy *dünn*.

N.: Pisze *klein*, wymawiając wyraźnie ten wyraz.

U.: *ei* czyta się w niemieckiem jak „aj“.

W ćwiczeniach dobre usługi oddają dwie lalki. *Marie* i *Sophie*.

1. U.: *Wer ist klein?*

2. U.: *Sophie ist klein.*

N. pisze *groß*, osobno pisze *ß*, uczniowie ćwiczą się w pisaniu tego nowego dla nich znaku. Następnie: Czy macie coś do powiedzenia o tym wyrazie?

U.: To *o* przeciąga się, mówi się *grooß*.

N.: Jako ćwiczenie domowe grupa I i IV napisze sobie w bruljonie na górze stronnicy wyraz *dick*, a w środku *dünn* i w górnej połowie strony narysuje przedmioty, które są *dick*, a w dolnej, które są *dünn*. Grupa II i III zrobi to samo z wyrazami *lang* i *kurz*. V, VI i ci, którzy nie należą do żadnej grupy, z wyrazami *groß* i *klein*.

U.: Jak ja narysuję duży dom? on zawsze będzie mały.

N. (rysuje na tablicy duży dom o 2 oknach w jednej kondygnacji, a obok mniejszy o kilkudziesięciu oknach w wielu rzędach): Który z tych dwóch domów jest duży?

N.: Teraz pogimnastykujemy się. (W szkole krótka gimnastyka w połowie lekcji (prócz pierwszej) jest regularnie wprowadzona). Mąż zaufania wyznaczy, kto ma prowadzić gimnastykę.

U. (wyznaczony): Wstać! Ręce na pierś! Ręce do góry! Raz, dwa.

N.: *Eins — zwei; Eins — zwei.*

Uczeń powtarza, a za nim cała klasa. W ten sposób uczniowie nauczyli się pierwszych liczb.

Następuje ćwiczenie w mówieniu, przyczem kierownik jednej grupy wyznacza, kto ma stawiać pytania, kierownik innej grupy, kto ma odpowiadać. Uczniowie stają na podwyższeniu za katedrą, na katedrze leżą przedmioty, które ułatwiają rozmowę.

Lekcja siódma.

Nauczyciel pyta się kierowników grup, czy wszyscy członkowie ich grupy zrobili zadania, poczem sam ogląda zadania.

Następują ćwiczenia w mówieniu, jak zwykle.

N. pisze na tablicy: *der Federhalter.* Co powiecie o tym wyrazie?

1. U.: *e* wymawia się inaczej niż w polskim języku.
2. U.: *Federhalter* pisze się razem.
3. U.: *h* jest takie lekkie.
4. U.: Na początku jest duża litera.

N.: Pisze na tablicy *der Schüler.*

U. robią analogiczne uwagi co do wymowy *sch* i *ü.*

N. pisze *wie.*

U.: To *e* na końcu się nie wymawia.

N.: A co do *i.*

U.: *i* jest jakieś dłuższe niż w polskim języku.

Następnie nauczyciel otwiera książkę i czyta ustęp, opisujący 2 chłopców, będących przeciwstawieniem siebie i mających przedmioty, których nazwę uczniowie znają *(Buch, Heft, Feder, Federhalter, Bleistift),* o cechach kontrastowych *(klein — groß, dick — dünn, lang — kurz).*

N.: Teraz otwórzcie książki. Ja jeszcze raz przeczytam; uważajcie, gdzie robię pauzy. Jeśli tam niema znaku pisarskiego, zróbcie sobie pionową kreskę ołówkiem. Uważajcie też na melodję, z jaką czytam.

N. (po przeczytaniu ponownem): Przeczytajcie sobie ustęp ten pocichu i jeśli znajdziecie coś niezrozumiałego, powiedzcie mi.

U.: Co znaczy *„und"* — *Das Heft ist groß und dünn.*

N.: A może się ktoś domyśli?

Głosy uczniów: i.

N.: Mąż zaufania wyznaczy grupę, która ma czytać.

U.: Grupa II.

N.: Kto z twojej grupy? Wyznacz najlepszego z twojej grupy!

Uczeń czyta, potem uczeń z innej grupy, a wreszcie cała klasa chórem.

U.: Czy mogę coś powiedzieć?

N.: Dobrze.

U.: Ci dwaj uczniowie, to jakby Pat i Patachon.

N.: W domu zrobicie ilustrację do tego ustępu. Narysujecie wszystko, co tu jest powiedziane.

Lekcja ósma.

Kierownicy grup zdają sprawę, czy wszyscy zrobili zadanie.

Nauczyciel ogląda wszystkie zeszyty. Wszystkie ilustracje są celowe, 3 wybijają się poziomem wykonania. Wszędzie humor.

Następuje czytanie poszczególnych uczniów i chórowe.

U.: Pauzy znajdują się co dwa wyrazy.
N.: Czy to wygodny taki podział?
1. U.: Można łatwiej zapamiętać.
2. U.: Odróżniamy łatwiej.

Nauczyciel objaśnia te odpowiedzi, trafne w obserwacji, a nieco naiwne w sformułowaniu.

N.: Z języka polskiego wiecie, co to jest rzeczownik, poznacie go zawsze. Wymień mi rzeczownik.
U.: *Hans.*
N.: Wy wiecie nawet, jaki to jest rzeczownik.
U.: To jest imię własne.
N.: Z przeczytanego ustępu wypiszemy sobie wszystkie rzeczowniki.
Pisze na tablicy: *Hans.*
einen Bleistift
eine Feder.
N.: Wy potraficie także odróżniać przypadek pierwszy od czwartego. Dopiszmy tutaj cyfrę 4, tam gdzie jest przypadek 4.
U. czyta ustęp i wskazuje, gdzie jest przypadek 4.
N.: Rozmowy nasze, któreśmy prowadzili na pierwszych lekcjach, są spisane w książce. W domu wypiszecie sobie z tych rozmów rzeczowniki, ale wraz z temi małemi wyrazami *ein, eine, einen* albo *der, die, das, den*, które w tych rozmowach poznaliśmy.

Lekcja dziewiąta.

Nauczyciel czyta katalog uczniów. Zamiast „jestem“ każe mówić *„hier“*. Pokolei wszyscy uczniowie przy wołaniu swego nazwiska odpowiadają *hier* i to w dobrej wymowie. Dwu uczniów brakuje. N. objaśnia,

że tu mówi się *„fehlt"*. Utrwalenie tego wyrazu w pamięci nastąpi na następnych lekcjach, o ile będzie brak kilku uczniów w klasie. Następnie kierownicy grup zdają sprawę, czy w ich grupie zadanie zostało przez wszystkich wykonane.

N.: Czy podczas pisania nie zauważyliście czegoś interesującego?

1. U.: Wszystkie rzeczowniki zaczynają się od dużej litery.

2. U.: Przy imionach własnych niema rodzajnika.

3. U.: Litera *s* czyta się jak *z*.

4. U.: *ei* czyta się jak *aj*.

Nauczyciel podkreśla pewne uwagi, tak, by się stały własnością całej klasy, inne modyfikuje, np. co do uwagi, że *s* czyta się jak *z*.

N.: Przypatrzmy się jeszcze innym wyrazom i zobaczymy, czy to zawsze tak, czy też tylko niekiedy. Jako ćwiczenie domowe wypiszą sobie grupy I i II wszystkie wyrazy niemieckie, w których słyszymy polskie *s*. Powiedzcie takie słowa!

U.: *Ich heiße, was, das, ist, Klassenbuch.*

N.: Grupy II i III wypiszą takie wyrazy, w których słyszymy polskie *z (Josef, wir sind)*, a V i VI, oraz ci, którzy nie należą do żadnej grupy — wypiszą wyrazy, w których słyszymy polskie *sz*.

U.: Wymieniają w pamięci: *der Schüler, der Bleistift.*

Drugi rok nauczania języka niemieckiego.

Der Fuchs und die Trauben.

Nauczyciel pisze na tablicy: *der Fuchs, des Fuchses, die Füchse.* — Uczniowie mają książki zamknięte i notują sobie w dziennikach *(Tagebuch).*

N.: Wer hat einen Fuchs gesehen?
U.: Ich habe einen Fuchs gesehen.
N.: Wo hast du den Fuchs gesehen?
U.: In Warschau. Na Solcu.
N.: Was ist in der Solecgasse?
U.: Dort sind Tiere.
N.: Wo sind die Tiere? In einem Hause? Auf der Straße? In einem Garten?
U.: Die Tiere sind in einem Hause und im Garten.
N.: Wie heißt ein Garten, in welchem Tiere leben?
U.: Tiergarten.
N.: Ist in Warschau ein zweiter Tiergarten?
U.: In der Aleja Trzeciego Maja.
N.: Ist dort auch ein Fuchs?
U.: Ja, dort sind vier Füchse.
N.: Was frißt der Fuchs?
U.: Der Fuchs frißt Hühner.
N.: Frißt er viel, oder wenig?
U.: Er frißt viel.
N.: Wenn jemand viel fressen will, so heißt er *gierig*. (N. pisze wyraz na tablicy). Der Fuchs ist *gierig*, was heißt das polnisch?
U.: Lis jest łakomy.
N.: Kennst du ein anderes Wort, das zu derselben Familie gehört?
U.: *Neugierig*, chciwy nowych rzeczy, ciekawy.
N.: Und was heißt *begehren?*
U.: Chcieć, pragnąć, pożądać.
N.: Und was heißt *die Begierde?*
U.: Pożądanie.
N.: Der Fuchs ist gierig, weil er viel fressen will. Wie ist er noch?

U.: Chytry.
N.: Gut. Er ist *schlau* (pisze wyraz na tablicy). Erzähle mir polnisch eine Geschichte von der *Schlauheit* des Fuchses.

Uczniowie opowiadają znane historje o chytrości lisa.

Nauczyciel pisze na tablicy:

Die Traube
Die Weintraube
Der Wein, des Weines
Die Traube, der Traube, die Trauben.
Wer hat eine Weintraube gesehen?

Zgłasza się wielu uczniów.

N.: Was hast du mit der Weintraube gemacht?
U.: Gegessen.
N.: Wie schmecken die Weintrauben?
U.: Süß.
N.: Wo wächst der Wein?
U.: In warmen Ländern.
N.: Wächst die Weinrebe (pisze na tablicy) auch in Warschau? Was ist das: die Weinrebe?
U.: Das ist die Pflanze des Weines.
N.: Wie heißt sie polnisch?
U.: Winna latorośl.
N.: Also wächst die Weinrebe in Warschau?
1. U.: In einem Garten in der Aleja Szucha.
2. U.: Im Garten Frascati.
N.: Braucht die Weinrebe viel Sonne?
U.: Ja, sie braucht viel Sonne.
N.: Was macht man, um der Weinrebe viel Sonne zu geben?

U.: In der Szuchaallee ist sie an einer Mauer gegen Süden.

N.: Ja, man pflanzt sie an einer Mauer — die Weinrebe wächst bis an das Ende der Mauer, sie wächst noch weiter bis an die andere Seite der Mauer (rysuje na tablicy mur ogrodowy, szkicuje winną latorośl i winogrona, zwieszające się z drugiej strony muru). Jetzt hängen die Trauben über die Mauer hinab (ruchem ręki uwydatnia znaczenie *hinabhängen*. Uczniowie zapisują sobie ten zwrot do swego dziennika). Die Trauben hängen über die Mauer hinab. — In der Mitvergangenheit (Imperfekt): Die Trauben hingen über die Mauer hinab.

N.: Welche Farben haben die reifen Trauben?

U.: Sie sind gelb oder blau. (N. koloruje winogrona odpowiednią kredką).

N.: Wie sind die Blätter der Weinrebe?

U.: Sie sind grün (koloruje zieloną kredką).

N.: Welche Farbe hat die Mauer?

U.: Sie ist weiß.

N.: Die Mauer ist mit Ziegeln bedeckt. Wie sind diese Ziegeln?

U.: Rot (koloruje daszek muru czerwoną kredką).

N.: Jetz haben wir eine Mauer, an der Mauer wächst die Weinrebe und große, gelbe, reife Trauben hängen über die Mauer hinab. Was macht man mit den Trauben?

U.: Man ißt sie.

N.: Also der schlaue, gierige Fuchs wollte sie auch essen. (N. lub na jego wezwanie uczeń szki-

cuje lisa pod murem). Was machte er, um die Trauben zu erreichen? (dosięgnąć).

U.: Er sprang an die Mauer.

N.: Erreichte er die Trauben?

U.: Ja, er erreichte die Trauben.

N.: Und was machte er?

U.: Er fraß die Trauben.

N.: I na tem koniec. Czy tak opowiedziana historja byłaby ciekawa? Przypuśćmy więc, że nie może dosięgnąć — er kann die Trauben nicht erreichen, er läuft hin u. her. (N. przebiega tam i z powrotem). Der Wind bläst (nauczyciel dmie i naśladuje powiew wiatru), aber keine Traube fällt herunter (ruchem ręki wskazuje spadanie nadół). Der Wind schüttelt keine Traube herab.

1. U.: Czemu się mówi herabschütteln, strząsać nadół? Przecież nie można do góry strząsać!

N.: Kto mu to wytłumaczy?

2. U.: *schütteln* znaczy trząść, a strząść jest *herabschütteln.*

2. U.: Przy footbalu jest „blaza". — Nie wiedziałem co to znaczy. Czy to od *blasen?*

N.: Tak, to wyraz niemiecki.

N.: Der Fuchs bekommt keine einzige Traube. Was macht er? — Cobyś ty zrobił na jego miejscu?

U.: Odszedłbym.

N.: I cobyś powiedział? Sag das deutsch!

U.: Ich will diese Traube nicht.

N.: Anstatt: ich will, kann man sagen: ich mag diese Trauben nicht. Konjugiere das Zeitwort: *ich mag.*

U.: *ich mag, du magst, er mag, wir mögen, ihr möget, sie mögen.*

N.: Czy powiedziałbyś, dlaczego nie chcesz? Czy lis chciałby winogron, gdyby były kwaśne — sauer? Mag der Fuchs saure Trauben?

N.: Nein, der Fuchs mag saure Trauben nicht.

N.: Jako ćwiczenie domowe napiszecie sobie odmianę jednego z poznanych dzisiaj zwrotów i to albo wszystkie osoby jednego czasu, np. *ich mag saure Trauben nicht — du magst saure Trauben nicht,* albo jedną osobę we wszystkich czasach, np. *Die Trauben hängen über die Mauer hinab. Die Trauben hingen über die Mauer hinab,* i t. d.

Następna lekcja.

N.: Vertrauensmann, welche Gruppe soll die Hausaufgabe lesen?

Vertrauensmann: Die zweite Gruppe.

Gruppenführer: N. N. soll lesen.

Wskazany uczeń odczytuje swoje ćwiczenie.

N.: Wer hat einen Fehler bemerkt? Seine Kollegen der zweiten Gruppe sollen ihm helfen.

Po przeczytaniu i poprawieniu 3 ćwiczeń:

N. odczytuje ustęp z książki. Uczniowie mają książki zamknięte. Po przeczytaniu krótka gimnastyka. Jeden uczeń występuje przed ławki i daje komendę po niemiecku: *Die Hände an die Brust — Die Hände vorwärts strecken eins — zwei — Die Hände seitwärts strecken eins — zwei. Die Hände aufwärts strecken eins — zwei. Sich rückwärts beugen! — langsam — eins!*

Uczniowie otwierają książki.

N.: Czyta jeszcze raz. Uczniowie znaczą sobie takty mowy pionowemi kreskami.

N.: Jetzt liest jeder leise — pocichu — das Lesestück und unterstreicht — podkreśli — was er nicht versteht. Die Gruppen können zusammenarbeiten. — Uczniowie po 2—3 czytają, pocichu pytają się nawzajem i tłumaczą sobie znaczenie pewnych miejsc. Czasem wybucha głośniejszy spór w którymś kącie klasy. Gdy nauczyciel spostrzegł, że mniej więcej wszyscy uczniowie ukończyli czytanie:

N.: Will die erste Gruppe eine Frage stellen?

1. Gruppenführer: Was bedeutet *endlich?*

N.: Kennt ihr — czy znacie — ein anderes Wort derselben Familie?

U.: *das Ende* — koniec.

N.: Bilde einen Satz mit diesem Worte.

U.: Am Ende der Stadt.

N.: Wie sagst du, wenn du am Ende deiner Aufgabe bist?

U.: Ich habe sie beendigt.

N.: Was heißt also: Endlich rief er aus?

U.: Wkońcu zawołał.

Po wyjaśnieniu wszystkich zapytań — czyta kilku dobrych uczniów całość, potem kilku słabych, wreszcie cała klasa. Ponieważ chóralne czytanie nie oddawało dostatecznie melodji.

N.: Ich lese jeden Satz vor, und ihr werdet mir nachlesen!

Trzecia lekcja.

Uczniowie czytają pojedyńczo i chórem omawiany ustęp.

Potem zamykają książki.

N.: Kto chciałby powiedzieć coś o treści tego ustępu? O co tu chodzi?

U.: Wstyd było lisowi, że nie mógł dostać winogron, i powiedział, że ich nie chce.

N.: Historyjkę tę przerobimy jeszcze raz: Ein Schüler wird fragen, ein anderer antworten. Vertrauensmann: welche Gruppen sind an der Reihe?

Vertrauensmann: Die vierte und fünfte.

Kierownicy grup wyznaczają uczniów.

N.: Die Gruppen können ihren Leuten helfen. Gdy pytającemu lub odpowiadającemu zabraknie jakiegoś wyrazu, pomagają mu jego koledzy w grupie, dopowiadając brakujący wyraz.

Po przerobieniu całego ustępu:

N.: Wer will die ganze Geschichte erzählen?

Uczniowie opowiadają — uczniowie jednej grupy pomagają sobie — inni poprawiają zauważone błędy.

N.: A teraz zrobimy przedstawienie. Wir spielen Theater. Die Tafel ist die Mauer. Da hängen die Weintrauben (szkicuje je na tablicy). N. N. ist der Fuchs, H. H. macht den Wind, Z. Z. erzählt, was der Fuchs macht.

Z. Z.: Der Fuchs läuft hin und her. N. N. czyni to. Er sagt:

N. N.: Diese Trauben sind schmackhaft. Ich möchte sie haben.

Z. Z.: Der Fuchs springt an die Mauer (N. N. udaje,

że skacze). Er kann die Trauben nicht erreichen. Da bläst der Wind (H. H. dmie z całej siły). Aber keine Traube fällt herunter. Da ruft der Fuchs:

N. N.: Die Trauben sind nicht gut. Sie sind sauer. Ich will sie nicht.

N.: Jako ćwiczenie domowe napiszecie sobie to opowiadanie w formie, jaką sobie każdy wybierze, albo jako zwykłe opowiadanie, albo jako scenę do odegrania w teatrze, albo jako opowiadanie lisa, albo w formie listu kogoś, który widział całą scenę i opisuje ją w liście do swego kolegi, do siostry, i t. p.

Spis rzeczy.

	Str.
Uwagi wstępne	3
Nauczanie wymowy	14
Nauczanie wyrazów i zwrotów	22
Nauczanie gramatyki	33
Rozmowy	37
Czytanie	40
Ćwiczenia pisemne	45
Zakończenie nauki w oddziele VII	52
Przykłady lekcyj	55